

revista de
EDUCCIÓN

Nº 340 MAYO-AGOSTO 2006

La tarea de enseñar:
atraer, formar, retener y
desarrollar buen profesorado





La tarea de enseñar:
atraer, formar, retener y
desarrollar buen profesorado

Revista de Educación

Nº 340 mayo-agosto 2006

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

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

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: Eusebio Sempere, *Verano*, 1980.
Museu d'Art Espanyol Contemporani.
Fundación Juan March.
© Eusebio Sempere, VEGAP, Madrid, 2006
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es
<http://publicaciones.administracion.es>

NIPO: 651-06-026-X (Libro)
NIPO: 651-06-071-1 (CD)
NIPO: 651-06-072-7 (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M. 57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer.
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda.
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTORA

Carmen Maestro Martín

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

Jesús Domínguez Castillo

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Lis Cercadillo Pérez, Mercedes Díaz Aranda, Gúdula Pilar García Angulo, Sara González Villegas, Mónica Ortega Roig, Nuria Manzano Soto (Coordinación con la Secretaría)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*);
Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*);
Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*);
Manuel de Puelles (*UNED*);
Sebastián Rodríguez Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*);
Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*).

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (*EFA/UNESCO; U. de Jerusalén*);
Mark Bray (*International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO*);
José Joaquín Bruner (*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*);
Andy Hargreaves (*Boston College*); Seamus Hegarty (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*); Felipe Martínez Rizo (*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México*); Jaap Scheerens (*OCDE*);
Andreas Schleicher (*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 Dosl (*U. de Santiago*);
Gerardo Echeita (*U. Autónoma de Madrid*); Joaquín Gairín (*U. Autónoma de Barcelona*); M^a Ángeles Galino (*U. Complutense*);
J. L. García Garrido (*UNED*); José Luis Gaviria (*U. Complutense*);
Daniel Gil (*U. de Valencia*); José Gimeno Sacristán (*U. de Valencia*);
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*); Juan Manuel Moreno (*Banco Mundial*); 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*);
Tomás Recio (*U. de Cantabria*); Luis Rico (*U. de Granada*);
Juana M^a Sancho (*U. de Barcelona*); Miguel Soler (*Alta Inspección, Valencia*); 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. Creada en 1940, 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 del citado Ministerio.

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* (por encargo); *Investigaciones y estudios*; *Informes y ensayos*; y *Experiencias educativas (innovación)* estas tres últimas sometidas a evaluación externa.

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 y un índice de los libros reseñados (para su adquisición consulte el apartado de suscripciones). Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. 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: DURSÍ; PSEDISOC y RISO (ISOC); PSICODOC; DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).

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

La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado

Monográfico

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA Y CARLOS MARCELO GARCÍA: Presentación	15
VARIOS AUTORES: Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente	19
• JOSÉ MANUEL ÉSTEBE ZARAZAGA: La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial	19
• FRANCISCO IMBERNÓN: La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?	41
• MIGUEL A. ZABALZA BERAZA: Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado	51
• MARIANO FERNÁNDEZ ENGUIITA: Los profesores cuentan	59
• LOURDES MONTERO MESA: Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial	66
MARILYN COCHRAN-SMITH; KENNETH ZEICHNER Y KIM FRIES: Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la <i>American Educational Research Association</i> (AERA) sobre investigación y formación del profesorado	87
DENISE VAILLANT: Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica	117
EE-GYEONG KIM: Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur	141
CLERMONT GAUTHIER: La política sobre formación inicial de docentes en Québec	165
LILY ORLAND-BARAK: <i>Lost in Translation</i> (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa	187
EMILIANA VEGAS: Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica	213

FRANCESC PEDRÓ: Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa 243

LAWRENCE INGVARSON Y ELIZABETH KLEINHENZ: Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza 265

Investigaciones y estudios

OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA: Evaluación del programa de postgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes 299

PILAR AZCÁRATE GODED Y ANA SERRADÓ BAYÉS: Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO 341

MIGUEL ÁNGEL BROC CAVERO: Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE 379

PILAR COLÁS BRAVO Y ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS: Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares 415

ALFONSO CID SABUCEDO Y CAMILO ISAAC OCAMPO GÓMEZ: Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo 445

FERNANDO DOMÉNECH BETORET; JOSÉ ANDRÉS TRAVER MARTÍ; MARÍA ODET GARCÍA Y MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES: Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente 473

ANTONIO GARCÍA MADRID: Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República 493

ROSARIO GIL GALVÁN: Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer 523

NURIA GIL IGNACIO; LORENZO J. BLANCO NIETO Y ELOÍSA GUERRERO BARONA: El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos 551

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL. UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES: Educación y patrimonio (A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares) 571

GUTMARO GÓMEZ BRAVO: Educar o castigar: la lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX 597

EDUARDO LÓPEZ LÓPEZ: El Mastery Learning a la luz de la investigación educativa 625

JOSÉ F. LUKAS; KARLOS SANTIAGO; LUIS JOARISTI Y LUIS LIZASOAIN: Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel 667

MERCEDES MARZO NAVARRO; LUISA ESTEBAN SALVADOR Y ANA GARGALLO CASTEL: ¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos?	695
MANUEL MELGOSA; RAFAEL HUERTAS Y ENRIQUE HITA: Problemas de aprendizaje derivados de la visión defectiva del color: Un ejemplo práctico	713
JUAN ANTONIO MORENO MURCIA; JOSÉ ANTONIO VERA LACÁRCEL Y EDUARDO CERVELLÓ GIMENO: La evaluación participativa como formación en educación física	731
ÁNGEL C. MOREU: La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas	755
VICENTE NAVARRO ADELANTADO: 40 años de propuestas de juegos motores en educación física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores	787
MARGARITA NIETO BEDOYA: La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia un ejemplo singular	809
M ^a DEL PILAR QUICIOS GARCÍA: Una imagen de la inmigración desde la prensa de Madrid	847
JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ Y PABLO JOEL SANTANA BONILLA: Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas	873
JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO; SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET; VICTORIA HIDALGO GARCÍA E ISABEL LÓPEZ VERDUGO: Las necesidades de los docentes andaluces de educación secundaria obligatoria: un instrumento de evaluación	923
LIDIA E. SANTANA VEGA Y LUISA A. FELICIANO GARCÍA: La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa	943
JOSÉ A. VILLELLA Y LUIS CARLOS CONTRERAS: El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto	973

Ensayos e informes

LUIS BALLESTER BRAGE Y ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: Lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación	995
PAULÍ DÁVILA BALSERA Y LUIS MARÍA NAYA GARMENDIA: Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada	1009
ENRIQUE GERVILLA CASTILLO: El sabor del saber y el saber académico actual	1039
RAFAEL MERINO; JOAQUIM CASAL Y MARIBEL GARCÍA: ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate	1065

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ Y GRUPO CIFO: Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior 1085

JUAN CARLOS RINCÓN VERDERA: Complejidad educativa, epistemológica y planteamientos tecnológicos 1119

Experiencias educativas (innovación)

RAFAEL FEITO: Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado 1147

JIM LAWLEY Y RALPH MARTIN: Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera 1171

Recensiones



Monográfico

Presentación

Juan Manuel Moreno Olmedilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Carlos Marcelo García

Universidad de Sevilla

El profesorado cuenta. Cuenta para influir en el aprendizaje de los alumnos. Cuenta para mejorar la calidad de la educación que las escuelas e institutos llevan a cabo día a día. Cuenta en definitiva como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

El monográfico de la Revista de Educación que tiene en sus manos se titula «La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado». Este monográfico pretende aportar elementos conceptuales para el debate sobre un tema tan controvertido y actual como es el presente y futuro de la profesión docente. Para ello hemos tenido en cuenta dos informes internacionales sobre la profesión docente. El primero de ellos es el que la OCDE hizo público en 2004 bajo el título: «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», el segundo es el que EURYDICE presentó también en 2004 bajo el título «The teaching profession in Europe».

A partir de estos informes hemos pedido a un grupo de académicos con una amplia trayectoria en la investigación sobre la profesión docente y la formación del pro-

fesorado, que aporten su visión respecto a las consecuencias que dichos informes pueden tener para entender y mejorar la formación del profesorado y la profesión docente en España. Así, una primera sección del monográfico se pueden encontrar los trabajos de José Manuel Esteve, que se centra especialmente en el informe de EURYDICE, así como otros artículos más breves de Francisco Imbernón, Miguel Ángel Zabalza, Mariano Fernández Enguita y Lourdes Montero. Estos últimos artículos ha sido redactados siguiendo un formato más abierto y personal en el que los autores han expresado opiniones, valoraciones y recomendaciones que pueden hacernos pensar desde una perspectiva más abierta sobre la profesión docente y su situación actual.

La segunda sección de este monográfico incluye artículos más extensos que profundizan en muchos de los aspectos que los informes anteriormente citados enuncian. Un primer grupo de artículos ofrece una visión internacional del tema del monográfico. Así, Francesc Pedró nos ofrece una perspectiva comparada de la situación del profesorado en España; Denise Vaillant nos describe algunas políticas que desde Latinoamérica se vienen desarrollando para atraer y retener buenos docentes; Ee-Gyeong Kim narra los esfuerzos en Corea para seleccionar y formar profesores; y Clermont Gauthier nos presenta los avances de un proyecto de formación inicial de profesores basado en competencias en Québec.

El último bloque de artículos aborda temáticas innovadoras en relación con la profesión docente y su formación. Así Lily Orland-Barak destaca la importancia de atender a los primeros años de docencia en la enseñanza a través de la figura del mentor. Por otra parte, autores tan destacados como Cochran-Smith, Zeichner y Fries presentan las conclusiones del Panel de Investigación en Formación del Profesorado, creado por la AERA para llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa; y para hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores en el país.

El número monográfico concluye con dos artículos que plantean la necesidad de vincular aspectos de la profesión docente con el rendimiento de los alumnos. El artículo escrito por Emiliana Vegas desarrolla un tema poco atendido en relación a la profesión docente: las políticas de incentivos profesionales y salariales de los docentes. Y en último lugar, Lawrence Ingvarson llama la atención acerca de la necesidad de introducir estándares profesionales para valorar y, en su caso, certificar la calidad de la enseñanza dentro de la profesión docente.

Como siempre ocurre cuando se organiza un monográfico, las necesidades de espacio hacen que el número de artículos deba de ser limitado. La selección de autores y temáticas ha pretendido abrir un muy amplio abanico de visiones y perspectivas nacionales e internacionales sobre los problemas que actualmente tiene planteada la profesión docente. A ello ha contribuido, la diligencia y disposición mostrada por todos los autores y autoras por responder a nuestra invitación en plazos de tiempo no siempre breves.

Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente

Varios Autores

La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial

José Manuel Esteve Zarazaga

Universidad de Málaga

Resumen

El reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional de los profesores pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Éste es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, profesores, educación internacional.

Abstract: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial training*

The social recognition of a profession by society depend without doubt of qualification required by those who practise it. Teachers are no exception. A review of measures introduced in different european countries to increase qualification requirements has demonstrated a collective concern with raising and extending the level of study required to become teacher. These is the main objective of the major reforms in all europeans countries: raising initial training of teachers in order to answer the new requirements of a changing society.

Key words: teaching profession, initial training, teachers, international education.

Con este mismo título, la Agencia Europea de Educación Eurydice publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 su informe sobre la profesión docente, integrado en la colección *Temas claves de la educación en Europa*.

El informe consta de cuatro volúmenes, referidos a la etapa de educación secundaria obligatoria, más un quinto informe anexo, dedicado al análisis de las reformas de la profesión docente en Europa entre 1975 y 2002¹.

El mencionado informe supone una fuente inestimable para valorar la situación actual de la profesión docente en la Unión Europea, y más concretamente los diferentes sistemas utilizados para la formación de profesores, ya que nos permite comparar las diferencias y similitudes en cada uno de los aspectos que influyen en el trabajo de los profesores en los distintos países de la Unión. El proceso de elaboración de estos informes es colectivo, y se basa en una doble vía que remite datos y descripciones de la realidad educativa a la Unidad Central de la Agencia Eurydice de Bruselas. Por una parte, cada una de las unidades nacionales de la Agencia Europea envía a la Unidad Central los datos estadísticos que describen la realidad que se quiere estudiar². Por otra, cada país está representado por un experto nacional, nombrado por la Comisión Sócrates, que es el encargado de elaborar un informe de contenido, en el que se contextualizan los datos estadísticos a partir de una interpretación general que incluye tanto el devenir histórico que ha configurado la realidad actual, como una valoración de la influencia de peculiaridades específicas de la organización educativa de cada país. De esta forma, se configura

⁽¹⁾ El informe fue publicado originalmente en inglés por Eurydice entre 2002 y 2004 bajo el título: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report I: *Initial training and transition to working life*. Report II: *Supply and demand*. Report III: *Working conditions and pay*. Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st century*.

Las referencias bibliográficas en castellano de los cuatro volúmenes son:

- Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 155 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 167 pp.
- Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 209 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 99 pp.
- Eurydice (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. *Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 24 pp.

Nota: De todos los volúmenes hay traducciones disponibles al menos en inglés, francés y alemán. Para obtenerlas puede contactarse con: Eurydice. Unidad Europea. Avenue Louise, 240. B-1050 Bruxelles, Bélgica. E-mail: info@eurydice.org Internet: <http://www.eurydice.org>

⁽²⁾ En el caso español, la Unidad Nacional de Eurydice está situada en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dependiente del Ministerio de Educación. General Oraa, 55. 28006 Madrid. Las instituciones públicas pueden obtener ejemplares en castellano del informe solicitándolo a la mencionada Unidad Nacional.

una valoración crítica y comprensiva de las debilidades y fortalezas de la realidad educativa que se describe en el análisis estadístico. Se consigue así un doble enfoque analítico:

Una comparación exhaustiva de la situación actual para examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y la identificación de los principales modelos operativos...

Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que las motivan (Eurydice, 2002, p. 9).

Al utilizar expertos independientes, generalmente del mundo académico y con publicaciones previas sobre el tema, se pretende evitar una posible autocomplacencia de cada país en la descripción de la realidad objeto de estudio, permitiendo la emisión de juicios críticos sobre las debilidades de cada sistema educativo. La redacción final del informe se hace de forma colectiva, a través de sucesivos borradores que se circulan por correo electrónico sometiendo la redacción de cada capítulo a sucesivas correcciones por parte tanto de las unidades nacionales como de la comisión de expertos.

Aunque haremos referencia a algunos aspectos de los cinco volúmenes del informe, nos centraremos en la descripción de los aspectos relacionados con la formación de profesores, tratados en el primer volumen, por ser el objeto de este monográfico, y así veremos los datos y las tendencias más significativas para describir los sistemas de formación de profesores en Europa, las razones por las que se han ido modificando y los nuevos retos que aún hemos de afrontar.

La necesidad de reformar la formación inicial del profesorado para mejorar la transición a la vida laboral

El elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa es el intento de responder a las nuevas realidades educa-

tivas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Éste es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa. En efecto, la Comisión Europea toma como referencia 1975, año que en nuestro país coincide con el fin de la dictadura, observando en el conjunto de los países europeos tal cantidad y profundidad en los cambios sociales y educativos de estos últimos treinta años que, en su conjunto, se han llegado a calificar como una auténtica revolución educativa que configura unos sistemas educativos sustancialmente diferentes, en sus objetivos y en sus efectivos, a aquéllos en los que nos educamos los adultos del presente (Esteve, 2003). Desde la perspectiva española, resulta especialmente significativo observar el carácter internacional de cambios educativos que en nuestro país se atribuyen falsamente a la aparición de alguna peculiaridad nacional, como es el caso de la LOGSE, o a la intervención de un determinado gobierno. Estos procesos de cambio se producen de forma idéntica en el resto de los países europeos, aproximadamente en la misma época, ofreciéndonos una interpretación mucho más racional al considerar que se trata de tendencias internacionales, generadas por procesos globales de cambio social, inducidos por el cambio de tendencias económicas y cambios colectivos en la mentalidad y los valores de los ciudadanos. La génesis de estos cambios se sitúa así en procesos mucho más globales y complejos que la intervención aislada de una decisión individual o de una instancia política nacional.

En este mismo sentido, puedo aportar la experiencia personal generada por la publicación en *Educational Review* del artículo *The Transformation of the Teachers' role at the End of the Twentieth Century* (Esteve, 2000). Pese a tratarse de un artículo generado a partir de investigaciones desarrolladas exclusivamente desde España, llegó a convertirse en 2002 en el tercer artículo más visitado de la versión electrónica de la revista. Me llamó poderosamente la atención recibir correos electrónicos de países como Noruega o Finlandia, remitidos por profesores que se identificaban con una descripción de los cambios del papel del profesor hecha desde la perspectiva española, afirmando que esta descripción les permitía entender mejor los cambios de su profesión en sus respectivos países.

La idea de cambio social, y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales, y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir.

El estudio de los contextos históricos, que se aborda en el volumen quinto del informe, se convierte, por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo³, ya que el cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992), se genera simultáneamente en tres contextos diferentes que, en distinta medida, influyen en cada situación específica:

- El contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción.
- El contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos que siempre tienen una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas.
- Por último, existe un tercer contexto, el de la práctica educativa, que hace referencia al trabajo diario de los profesores en las aulas y al funcionamiento real de los centros educativos. Cualquier intento de entender o diseñar una reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso.

Desde las contradicciones generadas entre estos tres contextos, podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis, ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca y pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como se ha hecho patente en el informe europeo, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados.

Al estudiar esta transformación de nuestros sistemas educativos encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios aparecieron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comen-

³ Por esta razón, se abordó la publicación de un anexo a los cuatro tomos iniciales, publicando en 2005 el informe *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*.

zando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y, consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo antes nunca alcanzado, que se cifraba, básicamente, en la incorporación a nuestros sistemas educativos de todos los niños que antes quedaban excluidos. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas antes nunca alcanzadas y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esos logros, al descubrir una nueva situación que, en realidad, es fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado.

En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa. ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La clave para comprender esta aparente paradoja está en que los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de esos avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que hemos vivido a finales del siglo xx.

En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; sin embargo, el cambio no ha hecho más que comenzar; el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos

patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos metodológicos⁴. Como plantea Raschke⁵ (2003, p. 113) «muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje», a pesar de que tendríamos que liderar el enorme cambio que van a suponer las aplicaciones en el aula de las nuevas tecnologías electrónicas, con la consiguiente redefinición del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding⁶, entonces Comisaria Europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo; sin embargo, la mayor parte de nuestros profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre nuestros sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre qué cosa sea la economía del conocimiento y qué relación pueda tener la economía del conocimiento con la urgencia de emprender nuevos cambios en nuestros sistemas educativos, y más concretamente en nuestros sistemas de formación de profesores. Enredados en el contexto de nuestra pequeña vida en las aulas, perdemos el sentido de conjunto, nos hacemos incapaces de entender los profundos cambios que se están generando en el contexto social de nuestros sistemas educativos, y con ello perdemos la capacidad de afrontar los nuevos retos que se plantean nuestra sociedad y nuestros sistemas educativos, y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que ha de hacer frente el profesorado en las aulas.

⁴ Como muestra de los nuevos planteamientos del aprendizaje y la enseñanza que van a generarse a partir de las aplicaciones educativas de las TIC, pueden visitarse las secuencias realizadas en la Universidad de Málaga en <http://octaedro.satd.uma.es> (utilizar el nick:alumno3 y la clave: alumno) y en <http://www-rayos.medicina.uma.es>

⁵ Sobre las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la educación se recomienda, ver: R. C. RASCHKE (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London and New York, Routledge and Falmer; H. Dutton; B. D. LOADER (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge; D. R. GARRISON; T. ANDERSON (2003): *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer; D. M. CARCHIDI (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

⁶ V. REDING (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

Objetivos y contenidos de las reformas en la formación inicial de los profesores en Europa

Conforme se iba tomando conciencia de los profundos cambios sociales que se estaban generando en el contexto social de las instituciones educativas europeas y se generalizaban las inevitables transformaciones de la vida escolar para adaptarse a las nuevas realidades, surgió imparable la idea de modificar la formación que damos a nuestros profesores para incorporarse al trabajo en las aulas, constataando dos realidades a las que se han ido buscando solución en los últimos años: primero, la conciencia de que estábamos preparando profesores para un sistema educativo que ya había dejado de existir, y, en segundo lugar, la evidencia de que la mayor parte del profesorado europeo que comenzaba a trabajar en la educación secundaria tenía una buena formación académica, pero carecía de las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas, y aprendía estas destrezas por el bárbaro sistema del ensayo y error con altos costes personales.

Por esta razón, una de las grandes cuestiones debatidas en el Informe europeo hace referencia a las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación consecutivos y de los modelos de formación simultáneos.

Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman modelos simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas.

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos por dos razones. La primera es que los modelos consecutivos generan en muchas ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes, mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser un intermediario entre la ciencia que intenta dominar y el alumnado al que habrá de enseñarla. La segunda razón que avala

la sustitución de los enfoques consecutivos por enfoques simultáneos parte de la idea de que, cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

En los 30 años que median entre 1975 y 2005, hay otras dos tendencias que se extienden y se generalizan en Europa. La primera es el aumento de la formación requerida para ser profesor en la educación secundaria general. En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión. En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias, como las *Pädagogischen Akademien*, las *Pädagogischen Hochschulen* o los *Colleges of Education*, y aceptándose comúnmente en todos los países la necesidad de una formación universitaria de ciclo largo para trabajar como docente en la educación secundaria obligatoria. Vale la pena destacar en este tema la reforma emprendida por Finlandia en 1980, donde para elevar el nivel educativo del país, se recurrió a la medida estratégica de comenzar por elevar la formación de los profesores estableciendo el modelo del *maisterin tutkinto* (cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) ampliando la formación inicial según un modelo consecutivo, desde 2-4 años a 5-6 años.

En el marco de las tendencias descritas, la estructura de la formación inicial de profesores en Europa sigue muy diferentes modelos pues en cada país, las instituciones tienen su historia y sus condicionantes políticos particulares, pero en toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación, si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos

simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina, entre otras.

Acceso a la formación inicial del profesorado y criterios de selección para el acceso

Este apartado aparece como un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la formación de profesores, y en consecuencia la calidad del sistema educativo, tal como parece atestiguar los casos de Finlandia y otros países, como Polonia, en los que se han implantado exámenes específicos de acceso a la formación del profesorado y entrevistas personales con los candidatos, además de considerar, como ya se hace en la mayoría de los países europeos, su expediente académico previo.

De forma general, la tendencia europea lleva a establecer un acceso restringido a la profesión docente frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre. Cuando se utilizan modelos de formación simultáneos, existe una única fase de acceso, al inicio del período de formación, mientras que en los modelos consecutivos suele haber dos fases de acceso: una para el período de formación en contenidos científicos y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido). La tendencia cada vez más extendida en Europa, como hemos dicho, es el establecimiento de accesos restringidos, pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores. Naturalmente, el establecimiento de accesos restringidos lleva inmediatamente a la discusión de los procesos de selección que vamos de emplear y de los criterios en los que vamos a basarlos. Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres

criterios: a) El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior –para los modelos simultáneos–, o bien en la primera fase de formación científica universitaria –en los modelos sucesivos–). b) Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores. c) Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el momento actual, son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos. Sin embargo, el establecimiento de criterios altamente restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia debe buscar un equilibrio entre garantizar la calidad de los cursos de formación de profesores y la regulación en el número de solicitudes, ofreciendo en algunos casos el atractivo de una plaza permanente como docente a todos los candidatos que superan el proceso de selección previo a los cursos de formación. En estos casos, el inicio de la carrera docente se establece en los exámenes de ingreso a la formación inicial, asegurando calidad de formación y un suficiente número de candidatos, frente a otros sistemas que masifican la formación inicial sin controlar su calidad, y establecen luego el acceso a la carrera docente tras haber formado a muchos posibles candidatos que no desean elegir la profesión docente.

La búsqueda de un equilibrio entre calidad y reclutamiento ha extendido la tendencia a la centralización de los criterios de selección por parte de las autoridades estatales o regionales frente a las instituciones de formación de profesores, si bien, en algunos países, como es el caso del Reino Unido, se establecen unos requisitos mínimos y unos criterios de selección por parte de las autoridades educativas, y se deja luego un margen de flexibilidad para que las instituciones de formación puedan establecer otros criterios complementarios.

Con respecto al acceso a la formación inicial para la profesión docente, además de los modelos simultáneo y consecutivo que hemos comentado, diversos países europeos han debido establecer otros modelos alternativos, generalmente a partir de situaciones de escasez de profesores, para favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos. Estos modelos, a veces a tiempo parcial y otras veces con procesos de formación a distancia, se han establecido en Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca.

El currículo de la formación del profesorado

Los profundos cambios sociales registrados en las tres últimas décadas han conducido, como ya dijimos, a una profunda remodelación del papel del profesor, y consecuentemente a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de profesores a las nuevas demandas de unos sistemas educativos que reciben el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro, cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en períodos de tiempo cada vez más cortos. En este marco, se observa una tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de formación de profesores, y esto por dos razones: por encuadrar la formación de profesores en instituciones universitarias que tienen una amplia autonomía en el diseño y organización del currículum y por la necesidad de que las instituciones de formación puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio.

La mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen, y, luego, las instituciones universitarias gozan de una cierta autonomía en el desarrollo de esa normativa básica. Dicha autonomía tiene muy distintos grados, desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, tal como ocurre en Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como es el caso de Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta. Las prescripciones de contenidos suelen estipular dos aspectos: el conocimiento de las materias que se van a impartir y las habilidades profesionales del docente, mientras que las prescripciones mínimas de tiempo suelen centrarse en una definición del período de prácticas docentes que se considera necesario. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

De la misma forma, la mayor parte de los países europeos establece los requisitos mínimos del contenido curricular designando unas materias obligatorias, mientras que otros prescriben el cumplimiento de unos objetivos específicos.

La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse (Eurydice, 2002, p. 70).

Los países que definen objetivos, en lugar de materias, señalan unos niveles mínimos que se deben alcanzar por los docentes al finalizar la formación inicial, y se centran, generalmente, en dos aspectos: el conocimiento de la materia y la habilidad docente.

Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos (Ibíd.).

Con respecto al contenido del currículo de la formación inicial del profesorado, hay que reseñar la existencia de programas específicos de formación en muchos países europeos para que los futuros profesores dominen las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

Formación del profesorado para el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia están a la cabeza de la exigencia de una formación completa de los profesores en este campo, estableciendo directrices específicas para la adquisición de destrezas tanto para la propia formación personal del profesor como para la utilización de estas tecnologías con fines pedagógicos en los cuatro campos siguientes: uso de programas de procesamiento de texto,

dominio de los programas de procesamiento de datos, uso de software educativo y acceso a Internet.

En muchos países europeos, todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial. Frente a declaraciones genéricas, como las de que los centros de formación de profesores «deben formar a futuros profesores para el uso de las TIC, anticipando las destrezas que tendrán que aplicar en el futuro, para incorporarlas a partir de ahora en los diferentes aspectos de la formación del profesorado» (Francia, decreto ministerial sobre el uso de las TIC en los IUFM), se plantea la necesidad de desarrollar directrices específicas en las que se elabore un currículo detallado de los aspectos que van a asumirse en los centros de formación de profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. La misma Francia, Países Bajos, Reino Unido, Luxemburgo, Bulgaria y Chipre han desarrollado directrices detalladas sobre los aspectos que se deben cubrir.

Formación de profesores para la gestión de los centros educativos

Las nuevas situaciones que deben afrontar nuestros sistemas educativos exigen una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros. Sin embargo, sólo unos pocos países tienen una preocupación específica por la formación en cuestiones básicas relacionadas con la gestión, de tal forma que la improvisación es la tónica dominante en la organización de muchos centros educativos. Así, personas que se han formado para impartir enseñanza en las aulas deben reconvertirse apresuradamente en gestores y administradores temporales, que acaban responsabilizándose, sin formación específica, de aspectos cada vez más importantes para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Una formación específica con respecto a la gestión se revela tanto más importante, cuanto mayor es la autonomía organizativa de los centros; por ello, no puede extrañarnos que los países con mayor autonomía como Reino Unido, Luxemburgo, Holanda, Estonia y Dinamarca hayan desarrollado programas específicos de formación centrados en las siguientes competencias: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión del horario, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.

Formación del profesorado para la atención de necesidades educativas especiales

La elaboración de directrices específicas en este tema depende de la concepción general que se tiene de la integración de niños con necesidades educativas especiales en cada uno de los sistemas educativos europeos. Es obvio que, si un país elige un modelo en el que los profesores de aula van a contar con el apoyo de personal especializado en necesidades educativas especiales, la formación de profesores se reduzca a los aspectos más teóricos, como una introducción general sobre el concepto de integración, la metodología de la enseñanza integrada o el conocimiento de los recursos que pueden emplearse en cada sistema educativo para favorecer la integración, mientras que aspectos más específicos, como la formación práctica para el funcionamiento de un aula integrada, quede destinada a los especialistas. En líneas generales, se observa una carencia de formación sobre este tema en la mayoría de los países europeos, especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula. Luxemburgo, Reino Unido y Estonia, seguidos por Alemania, destacan por la elaboración de directrices específicas en este tema que van más allá de las declaraciones generales.

Formación del profesorado para la atención a la diversidad cultural

Los programas de formación para la convivencia intercultural se encuentran en la misma situación que los diseñados para la atención a las necesidades educativas especiales: apenas se superan las declaraciones generales y conceptuales en la mayor parte de los países europeos, pese a ser este campo una de las nuevas dificultades emergentes a las que se enfrentan nuestros profesores, y uno de los campos en los que ellos mismos hablan de la necesidad de recibir formación específica. La falta de directrices detalladas al respecto aparece como la tendencia más clara al comparar el tratamiento del tema en los diferentes países europeos, en los que apenas se han elaborado normativas relativas a la adaptación lingüística o el aprendizaje de la lengua de enseñanza. El estudio de la sociología de las poblaciones inmigrantes se ha especificado en Noruega, Reino Unido y Luxemburgo, y hay directrices sobre comunicación intercultural en los países citados, a los que se suma Alemania. Estas cuestiones se dejan a la

autonomía de los centros de formación de profesores, lo cual podría no ser una mala opción (debido a la flexibilidad que el tema requiere), si se especificara la necesidad de tratar en los programas de formación aspectos más específicos como: resolución de conflictos, estrategias de trabajo en aulas interculturales, problemas de comunicación en entornos multiculturales o los problemas de los niños para la construcción de la propia identidad ante las contradicciones entre los valores educativos de la sociedad de origen con respecto a los de la sociedad de acogida.

Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar

Pese a tratarse de uno de los problemas emergentes más importantes en el trabajo cotidiano en las aulas, sólo las directrices de Luxemburgo, Escocia y Chipre ponen un énfasis especial en la formación para la comunicación en situaciones de conflicto; y sólo las directrices del Reino Unido plantean una formación práctica enfocada a la gestión del comportamiento en las aulas. Según los datos del informe, ningún país europeo incluye en sus directrices oficiales recomendaciones sobre la formación del profesorado para el control del estrés, pese al reconocimiento de que éste es uno de los problemas prácticos que plantea dificultades a un número creciente de profesores. De nuevo aquí, las directrices apenas rebasan el ámbito de las recomendaciones generales, destacando la importancia de una buena gestión del comportamiento de los alumnos y de una adecuada disciplina escolar, pero, más allá de considerar importante el dominio de las situaciones de conflicto en el aula, apenas se desarrollan metodologías específicas.

El enfoque de este tema desde la perspectiva del desarrollo de destrezas sociales para gestionar la interacción y la comunicación en el aula aparece como el más adecuado para enfrentar la organización del clima de clase y la convivencia en el centro escolar en su conjunto. En efecto, la incorporación a las aulas del cien por cien de nuestra infancia, eliminando los filtros selectivos de antaño, supone integrar en nuestros centros educativos al cien por cien del alumnado más conflictivos, haciendo que el trabajo práctico en el aula sea más difícil de lo que ha sido en ninguna época anterior. La extensión de la educación obligatoria supone mantener en nuestras aulas a alumnos con muchas dificultades sin poder recurrir al único tratamiento pedagógico con el que siempre se había solucionado este problema: expulsar a los alumnos más

conflictivos. Diversas investigaciones y experiencias prácticas (López y Zafra, 2003) destacan la mayor efectividad de los planteamientos preventivos sobre las actuaciones reactivas, en las que sólo se pretende intervenir en este tema cuando la situación de conflicto sale a la superficie. El desarrollo de destrezas sociales para enfrentar sistemáticamente situaciones potencialmente conflictivas en las aulas, reducir el estrés y permitir una conducta del profesor que no incurra ni en la indefensión ni en las reacciones agresivas tiene ya el suficiente aval científico y la suficiente experiencia contrastada como para proceder a su generalización en los programas de formación del profesorado (Esteve, 1986, 1987, 1989a, b, c, 1997).

Capacitación profesional y nivel de especialización

El análisis de las experiencias educativas europeas recomienda la especialización de los futuros docentes en un número limitado de materias, ya que el intento de disponer de profesores generalistas en el nivel de secundaria va en detrimento de la calidad de la educación. De hecho, son pocos los países europeos en los que se pretende dotar a los futuros profesores de secundaria de la cualificación necesaria para impartir varias materias, y, cuando se hace, se suele considerar como una medida de emergencia, adoptada para enfrentar la escasez de profesorado en áreas específicas. Sin embargo, el informe europeo nos llama la atención sobre la necesidad de compaginar la especialización con una visión educativa interdisciplinar:

Es incuestionable la importancia de la adquisición de un buen dominio de las materias correspondientes durante la formación del profesorado, y la especialización en una o varias materias sin duda contribuye a su consecución. No obstante, esto comporta el riesgo de que el profesorado se centre exclusivamente en el área de su especialización, por lo que los cursos se vuelven demasiado segmentados. Supone por tanto un reto procurar una educación especializada de forma que permita la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo del profesorado (Eurydice, 2002, p. 91).

De los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en

los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí, por ejemplo, lengua y literatura, matemáticas y física, ciencias humanas o lenguas extranjeras; sin embargo, en Austria, Finlandia, Reino Unido y la República Checa, la combinación de materias en las que los futuros profesores pueden especializarse es menos restrictiva, ya que depende de las elecciones de los profesores durante su período de formación. Varios países europeos buscan una especialización única de sus profesores de secundaria en matemáticas y lengua.

En el momento actual, la ubicación de la formación del profesorado en el ámbito de la universidad favorece la posibilidad de que los futuros docentes estén preparados para ejercer la docencia en varios niveles educativos, o al menos en la secundaria inferior y la secundaria superior. La excepción la constituyen Bélgica, Holanda y Austria, que ofrecen una formación más restrictiva, tanto en lo concerniente a la especialización como a los niveles educativos en los que pueden ejercer la docencia. La importancia de este tema estriba en la posibilidad de desarrollar una carrera docente con la posibilidad de pasar de uno a otro nivel del sistema educativo.

Prácticas en centros docentes y cualificación «en el lugar de trabajo»

La mayor parte de los países europeos han puesto en marcha desde hace tiempo una fase final de cualificación «en el lugar de trabajo», que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Hay tres elementos básicos que dan sentido a esta última fase de la cualificación profesional de los docentes. a) El establecimiento de medidas especiales de apoyo para permitir, en la medida de lo posible, un inicio asequible en la asunción de las responsabilidades docentes. b) La supervisión del trabajo del profesor debutante, al que se le suele asignar un profesor experimentado como tutor. c) La evaluación final de este período de trabajo remunerado con el fin de certificar que, efectivamente, el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión docente con plena responsabilidad. Se trata, por tanto, de una fase final de cualificación en el lugar de trabajo, cuyo seguimiento se tiende a que sea supervisado en colaboración entre las instituciones en las que el candidato ha recibido su formación inicial y las instituciones docentes en las que va a trabajar.

Para su discusión en el ámbito del sistema educativo español, hay que reseñar la concepción de este período de cualificación remunerada en un puesto de trabajo como una parte específica de la formación inicial, y no, como ocurre entre nosotros, como un proceso burocrático, posterior a las oposiciones, para lograr un puesto de trabajo definitivo. En este punto, quiero hacer notar mi crítica a la actual realidad española, pues si bien en nuestra legislación se contempla el primer año tras aprobar las oposiciones como «período de prácticas», la mayor parte de los profesores que aprueban las oposiciones ya tienen una amplia experiencia docente de varios años como interinos, y éstos, cuando llegan por primera vez a los centros, no reciben ninguna ayuda que configure este período como una transición entre la formación inicial y la incorporación al trabajo docente; por el contrario, la mayor parte de nuestros profesores de la enseñanza pública suelen iniciarse en el trabajo docente a partir de sustituciones temporales de profesores en baja, heredando condiciones de trabajo prefijadas en el aula y en el centro a las que se tienen que adaptar con muy escasa capacidad de maniobra; o bien, cuando se incorporan a los claustros en su primer trabajo estable, reciben por riguroso orden de antigüedad, las aulas, los grupos de alumnos, las materias y los horarios que nadie quiere. De esta forma, sus inicios en la profesión docente carecen de tutorización, supervisión y evaluación, ya que, de hecho, hay profesores que han fracasado como interinos en un centro y son destinados a otros centros, acumulando méritos docentes por antigüedad sin que nadie se ocupe de introducirles o ayudarles a resolver los primeros problemas que les plantea la toma de contacto con los alumnos y las aulas. Resulta ridículo que cinco o seis años después, al aprobar las oposiciones, se les asigne un tutor y se haga la pantomima de elaborar un informe de evaluación del supuesto año de incorporación a la docencia de quienes ya llevan varios años en la profesión docente, y en las peores condiciones laborales de toda su vida profesional. El caso de los centros de enseñanza privada es aún mucho más darwiniano. La mayor parte de los centros aceptan a los novatos con un año de contrato a prueba, con lo que los profesores debutantes se inician sin ninguna ayuda y con la ansiedad adicional de un juicio final del que depende su propio trabajo profesional.

Esta realidad contrasta con la de diversos países europeos en los que se han generado períodos de incorporación al trabajo profesional, a medio camino entre la formación práctica en el terreno y la total autonomía de la vida profesional. Por lo general, estos períodos tienen una duración de un año, aunque hay países como Holanda en los que la duración es de cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que la duración es de dos años.

El apoyo ofrecido al profesorado suele centrarse en tres dimensiones:

- Una dimensión formativa: basada en ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados.
- Una dimensión de incorporación graduada a la vida profesional: centrada en la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo. Esta graduación de su incorporación a la vida profesional se centra en una notable disminución de la jornada laboral, con menor carga lectiva que sus compañeros plenamente cualificados.
- Una dimensión de control y evaluación: en la que se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza, pero que queda atenuada con una evaluación continua que intenta hacer un seguimiento de sus progresos para ayudarle a superar las posibles dificultades que van surgiendo, de tal forma que se aumenten las posibilidades de superar con éxito esta última etapa de cualificación profesional, que en lugar de hacerse en las instituciones de formación se hace en los centros docentes.

Durante este período de formación «en el lugar de trabajo» se presta gran atención a las labores profesionales que desempeña un profesor al margen de las actividades estrictamente de enseñanza, como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación de los alumnos, las relaciones con los padres, la participación en la gestión del centro y otros aspectos igualmente importantes de la vida profesional del docente.

Diversos países, como Irlanda y Eslovenia, organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores. Igualmente, se tiende en la mayoría de países europeos a ofrecer a estos profesores tutores una retribución económica adicional por este trabajo y una reducción en la carga lectiva, si bien en algunos países sólo se utiliza la reducción de horas lectivas.

Para que esta fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» no se desvirtúe, es necesario que la evaluación final a la que se somete al futuro profesor esté lo más alejada posible de un examen tradicional. El concepto de progreso y la idea de evaluación continua son esenciales. Para ello, la evaluación debe contar necesariamente con los informes razonados del tutor y del director del centro, ya que son los responsa-

bles directos de la incorporación del docente al trabajo profesional, y en el caso del tutor, quien ha seguido de cerca las dificultades y los progresos del futuro docente durante este período de cualificación. La tendencia es implicar en esta evaluación no sólo a varias personas del centro docente donde se realiza la cualificación práctica, sino también a las instituciones de formación inicial de profesores, que en algunos países, como Portugal y Holanda, establecen directamente los criterios de evaluación.

En muchos países europeos, esta formación práctica en un puesto escolar remunerado se complementa posteriormente con medidas de apoyo a los nuevos profesores, cuando ya han alcanzado su plena cualificación profesional y comienzan a incorporarse a su primer puesto de trabajo.

Referencias bibliográficas

- BOWE, R.; BALL, S. J. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- CARCHIDI, D. M. (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.
- DUTTON, H.; LOADER, B. D. (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge.
- ESTEVE, J. M. (1986): «Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers», en *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.
- (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona (última edición: 2004). Paidós, Barcelona.
- (1989a): «Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique», en *Education*, 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.
- (1989b): «Teacher Burnout and Teacher Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4-25.
- (1989c): «Training Teachers to Tackle Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147 - 159.
- (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- (2000): «The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future», en *Educational Review*, 52, 2, pp. 197-208.

— (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004b): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. (2003): *E-learning in the 21st Century*. London and New York, Routledge and Falmer.

LÓPEZ, A. M.; ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, Octaedro.

MICHEL, A. (2002): «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 13-33.

RASCHKE, C.A. (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London-New York, Routledge and Falmer.

REDING, V. (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne.

Páginas web

www.europa.eu.int/rapid/start/cgi

www.eurydice.org

La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?

Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa. Se les debe respetar y remunerar adecuadamente en todos los niveles del sistema educativo, deben tener acceso a la formación, y evolución y apoyo profesional, entre otros la educación abierta y a distancia, y tienen que poder participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo. Los docentes tienen que aceptar también sus obligaciones profesionales y ser responsables respecto a los estudiantes y sus comunidades

Párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la educación. Abril, 2000¹.

Desde el año 2000, se han ido generando nuevos estudios e informes sobre la profesión docente en Europa. En el mismo año, se creó un comité mixto OIT/UNESCO, que realizó un informe sobre la situación del personal docente², y posteriormente se han realizado otros estudios e informes. Destacamos los realizados por Eurydice en el 2002³ y en 2003 y 2004 sobre la profesión docente en Europa⁴ y el realizado por la OCDE en

¹⁾ Ver una actualización en http://www.unesco.org/uy/educacion/docs/summary_spa.pdf

el 2004 también sobre la cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes⁵. ¿A qué es debido tanto estudio e informe internacional sobre la profesión docente?⁶ Hay multitud de razones que lo justifican y aparecen en todos los informes. Se argumenta, entre las cuestiones más importantes, que la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento, que ha aumentado la diversidad de usuarios, que es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, que la tecnología apremia en este mundo cambiante, que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad, que en muchos países se ha escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva (caso de nuestro país en los años ochenta) y ahora toca hacer un mayor énfasis en la calidad, y que han de cambiar las formas de evaluación de los aprendizajes. Subyace, tras todo este argumentario, una idea de deterioro de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado.

En resumen, éstos serían los retos o las cuestiones fundamentales que aparecen en la justificación de tanta inversión en analizar qué es lo que sucede en la profesión de enseñar. Pero, y es importante detenerse aquí, en los documentos aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabaja. Es interesante resaltar esta cuestión ya que desde hace tiempo hemos ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) que para cambiar la educación no sólo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, por ejemplo, que es el instrumento que más se utiliza para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.

⁽⁵⁾ Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. *Informe* OIT-Ginebra UNESCO-París.

⁽⁶⁾ Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. www.eurydice.org.

⁽⁶⁾ Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior*.

General. Madrid, Secretaría General Técnica-cide. Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

⁽⁶⁾ OECD (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

⁽⁶⁾ No analizo en este artículo el informe Eurydice.(2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE ni otros informes sobre la formación inicial del profesorado ya que lo realiza en este mismo monográfico el profesor J. M. Esteve.

Pero detrás de estas argumentaciones, que pueden considerarse elementales para todo aquel que estudia la profesión docente o trabaja en ella, hay otras de carácter más político que desencadenan alertas en los sistemas educativos:

- una carrera poco atractiva, con un aumento de feminización sin que la igualdad de oportunidades esté garantizada en materia de promoción;
- una disminución de los salarios de los docentes, aunque parezca una paradoja, ya que han disminuido en la mayoría de los países (esto hace referencia sobre todo a Europa puesto que en los países en desarrollo es ya endémico que los salarios sean de penuria y miseria, y en ellos se da lógicamente una mayor conflictividad laboral por causa del salario, las condiciones de trabajo y los recursos de las escuelas);
- la escasez de las instalaciones y de los equipos, que no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad;
- a todo ello hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

Y, aunque en España el promedio de edad del profesorado es levemente inferior⁷, nos acercamos ya al nivel europeo que supera los 50 años (en algunos países llega al 40% de la plantilla). Un estudio antiguo de la OCDE, (1990), ya utiliza el término «grisáceo» para referirse a la profesión docente⁸, y la Comisión Europea decía en 1995 que «la profesión docente en la Unión Europea se caracteriza por una tendencia continua al envejecimiento»⁹. Este aspecto complica más la situación de los y las docentes aunque beneficia a sus salarios, ya que aumentan en función de los años de servicio (un problema presupuestario pero un beneficio para el docente) y establece un desequilibrio entre la oferta y la demanda en la profesión (más acusado en otros países que en el nuestro, donde el número de jóvenes que se diplomán en Magisterio es superior a la demanda del sistema).

⁷ En un informe anterior de Eurydice (2002), la edad que predomina en España en la enseñanza primaria es entre 40 y 49 años (un 32,8%) seguido por el profesorado de 30 a 39 años (un 28,2%) y de más de 50 años (un 26,7%). En la enseñanza secundaria, el profesorado es más joven. Predomina el de 30 a 39 años (36,2%), seguido del colectivo de 40 a 49 años (31,9%). <http://www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm>

⁸ OECD: The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies. Paris: OECD, 1990, p. 24.

⁹ Comisión Europea: Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p. 104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el Education International (EI). Education International, N° 1, May 2001. Brussels, EL, 2001, p 8. ocde: Education at a glance. OECD: Indicators. Education and Skills. Paris, OECD, 2001, p. 211.

Este dato ha de ir acompañado de las edades de jubilación del profesorado. Así, encontramos países donde dentro de diez o quince años habrá un alto nivel de jubilaciones (por ejemplo, Francia, Finlandia o Alemania). Pero una mayor jubilación puede encontrar compensación en el descenso demográfico; en Europa, son pocos los países que aumentan el volumen de alumnado y por el contrario muestran una disminución constante con una previsión de un gran descenso demográfico en secundaria en el 2010. Es el caso de España; a pesar del repunte de los últimos años a causa de la inmigración, el alumnado disminuye desde hace tiempo y se mantendrá así hasta el 2010. Este hecho debería comportar una política de planificación a medio y largo plazo donde se planteen objetivos políticos y medidas para prever el excedente o la escasez de profesorado. Según los diversos informes, estos estudios se están realizando en diversos países, entre ellos España.

También se habla de la formación y aparece el mal endémico de la profesión: el tener actualmente competencias y saberes inadecuados, o lagunas «cualitativas», para dar respuesta a la educación presente y del futuro. Pero, además, y aunque parezca mentira, no existe mucha preocupación sobre este tema en los gobiernos ya que «numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes»¹⁰, aspecto que en nuestro país se ha legislado en la recientemente aprobada Ley de educación (2006).

Los informes tratan sobre diversos países pero, aunque sean cercanos, hay que tener en cuenta las diferencias históricas de estructuras políticas, económicas y educativas, e incluso de costumbres sociales. Aun así, todos los informes hacen un alarde de optimismo y reúnen fuerzas positivas para instar a cambiar políticas docentes.

Aspectos generales

Si analizamos más detenidamente algunos de los informes más importantes institucionalmente y que abarcan un mayor número de países, y hacemos la transposición a nuestro país, encontramos muchas similitudes y algunas diferencias. Veamos cuáles son las más destacadas:

¹⁰⁾ P. 2 del resumen en español. OCDE.

Con respecto a la docencia como carrera atractiva

En los diferentes informes, ésta es una finalidad fundamental y para ello se proponen aspectos interesantes pero conocidos desde hace tiempo. Es cierto que no afectan totalmente a nuestro país, ya que podríamos afirmar que algunos aspectos no están mal resueltos. Por ejemplo, en España, aunque la imagen social del docente no es muy elevada, tampoco podemos argumentar que sea una imagen denostada socialmente (en los últimos años, se han hecho campañas para fomentar la imagen del profesorado transmitiendo la idea de que la profesión docente desempeña un papel importante en la educación de ciudadanos independientes y responsables) ni su salario está por debajo de la media española. Por supuesto que una mejor imagen y un mayor salario siempre es reivindicado y seguramente incrementaría la atracción profesional de la carrera. Pero no son éstos los grandes problemas de la profesión en nuestro país, al menos en comparación con otros países, lo que se refleja en que las actuales facultades de Educación o similares no tienen un problema de ingreso de estudiantes más grave que el resto de facultades, aún hay muchos estudiantes en las aulas de Magisterio. Por este motivo, España es de los pocos países europeos que no tiene escasez de docentes. Lo que sí que nos iguala es la propuesta de mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos más allá de las notas de corte universitarias.

En todos los informes, aparece la preocupación internacional sobre la escasez de profesores debido a que resulta una profesión poco atractiva. Destacan los Países Bajos, la comunidad flamenca de Bélgica y Suecia como países donde hay una escasez mayor de profesorado. Otros países padecen también, aunque en menor grado, esta escasez docente. En Europa es una gran preocupación. De todos modos, no es el caso de nuestro país, ya que tenemos un excedente de profesores no ejercientes y en expectativa de trabajo.

Políticas sobre el profesorado

Según mi criterio, éste es actualmente uno de los aspectos más importantes en nuestro país, aunque los informes lo consideren como un aspecto a abordar posteriormente a la solución de otros problemas, mientras se centran más en la participación del profesorado en los centros. Sin embargo, que los profesores participen en las políticas educativas, que se creen redes de aprendizaje entre ellos, que se aumente el gasto público en educación (hay una tendencia a disminuirlo en todos los países) y que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer son temas fundamentales

desde mi punto de vista, que podrían solventar muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente y en su relación con los sistemas educativos.

Formación permanente del profesorado

A pesar de los avances en las políticas y prácticas de formación permanente del profesorado, siempre ha sido una piedra angular en la profesión. Se pasó de la nada a multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc., y ahora se necesita una pausa para reflexionar para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas. Parece que nuestros problemas son los comunes: flexibilizar y adaptar la formación al profesorado (y no únicamente a las necesidades del sistema como se acostumbra a hacer sin tener en cuenta las necesidades prácticas y contextuales de los docentes) que hace años se reivindica y que ha generado experiencias y modalidades interesantes (formación en los centros, asesoramiento a centros, descentralización, proyectos de centro, etc.) y a las temáticas necesarias (nuevas tecnologías, resolución de conflictos, multiculturalidad, necesidades educativas, etc.)¹¹. Ya hace unos años que un informe de eurydice decía que la formación permanente del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado¹². Por ahí no se va mal encaminado. Pero lo que realmente hay que solucionar es la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional, y un verdadero proceso de evaluación de la formación (en España, no hay estudios o informes recientes de ámbito nacional sobre la evaluación de la formación) como impacto en el desarrollo profesional y en la innovación en los centros. Este tema está pendiente aunque figure en las actuales buenas voluntades políticas.

Seleccionar al profesorado

En este apartado no hay consenso entre los diferentes países. En los informes no se menciona que es consecuencia de las diversas opciones de contratación: laboral (basada en el puesto ya sea por una autoridad intermedia, normalmente local o por

¹¹ Eurydice (2001): The Teaching profession in Europe. Brussels. www.eurydice.org. p. 120.

¹² Eurydice (2001): The Teaching profession in Europe. Brussels. www.eurydice.org.

propio centro educativo) o funcional (basada en la carrera) como en España. El modelo funcional (existente, por ejemplo, en España, Italia, Portugal, Francia o Japón), ya sea con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial como Francia o Lituania o, posterior, como España, hace que ciertas políticas sean de más difícil aplicación en una sociedad donde el empleo es precario y o, al menos, muy cambiante, ya que existen problemas de adecuación a las necesidades reales, de incentivos profesionales y se tienen que adaptar a normas funcionariales. Pero también posee sus ventajas: mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, la profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, etc. No obstante, estoy de acuerdo en la conclusión -presente en todos los informes- de que hemos de mejorar los criterios para la selección del profesorado (sobre todo de entrada a la universidad).

En el modelo funcional de nuestro país, habría que analizar bien el sistema de selección de entrada y, sobre todo, y creo que es lo más importante, desarrollar su autonomía en los centros, pero no como se entiende en muchos países en los que se limita a la gestión del personal, sino en una verdadera autonomía en la gestión educativa. Éste es uno de los aspectos donde existen mayores diferencias entre nuestro país y otros países europeos, ya que a nuestro sistema basado en la carrera no le faltan profesores y profesoras (los países que tienen un sistema basado en el puesto como Canadá, Suiza, Suecia, Reino Unido tienen problemas para contratar a profesores y profesoras de matemáticas, ciencias y tecnología de la información), mientras que eso no sucede en nuestro país ya que, por el contrario, se presenta un número de candidatos mucho mayor que el volumen de plazas que el sistema saca a concurso oposición, y eso a pesar de la evolución demográfica decreciente de la población.

La eficiencia del profesorado

Coincido plenamente con los informes en que hay que crear un modelo de evaluación del desempeño docente. El modelo que anteriormente explicitamos, el funcional, necesita, más que otros modelos que utilizan formas de empleo flexibles, control en la ejecución del trabajo. Estamos de acuerdo en que hay que reaccionar ante los profesores ineficaces, brindar apoyo al profesorado principiante y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (aunque en los informes no se hable de ella específicamente) y dotar al centro de mayor flexibilidad horaria y condiciones laborales también más flexibles.

En este punto, se vuelve a insistir en uno de los temas más controvertidos en educación, la elección de cargos y la gestión educativa. Los informes abogan por un mejoramiento del acceso a cargos directivos o de responsabilidad en la gestión educativa. Tema controvertido en nuestro país pero que no deja de tener su incidencia en la mejora del trabajo en las escuelas.

Aspectos de política específica

Podemos comprobar que existen políticas comunes entre los diversos países. Todos coinciden en dar prioridad a la calidad en lugar de a la cantidad y en asegurar que el tema no es fácil, ya que la docencia es un trabajo exigente (interesante el acuerdo unánime en que esta valoración no se corresponde con cierta imagen social).

¿Pero cómo aumentar la calidad docente? Se concuerda en que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección tanto en la entrada a los estudios como en el puesto de trabajo, introduciendo una evaluación a lo largo de la carrera docente y apoyando al profesorado con mayores recursos. En resumen, poner empeño en las recompensas extrínsecas ya que la mayoría de docentes están motivados por las recompensas más intrínsecas, como su trabajo con niños y su contribución social. Como se ve en todos los informes, y desde hace tiempo, la profesión docente se nutre todavía de un cierto altruismo social.

Otro de los aspectos que es preciso destacar es que se necesita una profesión con un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro. Se coincide en que hay que dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar con los compañeros y dotar de mayor responsabilidad a las escuelas con una mayor descentralización de la gestión del personal (aunque en algunos países se interpreta como sinónimo del reparto de recursos reducidos y de más responsabilidades entre los distintos actores). Son tres de los elementos comunes a la mayoría de países. Esto último, que ya cuenta con alguna experiencia en nuestro país, es interesante y necesario de cara a consolidar equipos de trabajo estables y beneficia a las poblaciones desfavorecidas donde cuesta más trabajo que el profesorado sea destinado y permanezca en su lugar de trabajo durante un tiempo necesario para consolidar un equipo docente y un proyecto de centro.

Se vuelve a insistir también en un aspecto que ya hace tiempo es motivo de preocupación en la formación permanente de los docentes y en su desarrollo profesional; me refiero a la atención del profesorado novel en su incorporación a la docencia. En nuestro país, se va a poner remedio en los próximos años con un curso de introducción a la docencia en las escuelas, que se supone ayudará a una inducción profesional en la innovación (y en la revisión de prácticas laborales obsoletas), que se supone redundará en un desarrollo profesional constante y dinámico del profesorado.

Algunos países están introduciendo un postgrado de magisterio tras una titulación previa no educativa (con experiencia práctica en escuelas) para dotar a la profesión de una entrada más flexible. Aunque el tema es interesante para dotar a la profesión de nuevas perspectivas educativas y laborales, no es el caso de España en la enseñanza de educación infantil y primaria, aunque sí en la enseñanza secundaria, con algunos matices, ya que no es necesaria una experiencia docente previa para acceder al futuro postgrado de profesorado de secundaria.

Si tuviéramos que resumir en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, podríamos mencionar los siguientes aspectos:

- estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual,
- hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.) y
- potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

Son los tres vectores que cruzan los discursos de todas las comisiones, de todas las investigaciones y de todo informe internacional.

Referencias bibliograficas

COMISIÓN EUROPEA: Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p.

104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el Education International (EI). Education International, N° 1, May 2001. Brussels, EI., 2001, p 8. ocde: Education at a glance. ocde: Indicators. Education and Skills. Paris, OECD, 2001, p. 211.

COMITÉ MIXTO OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Informe OIT-Ginebra UNESCO, París.

EURYDICE (2001): The Teaching profesión in Europe. Brussels.

— (2004): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

OECD (2004): La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

— (2002): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (1990): The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies. Paris, OECD, 1990, p. 24.

Páginas Web

www.unesco.org/educacion/docs/summary_spa.pdf

www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm

Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago

Introducción

El texto de la OCDE «Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers» me ha parecido excelente y lleno de sugerencias para el contexto español e iberoamericano. Más todavía en este momento en el que estamos discutiendo las nuevas propuestas de planes de formación del profesorado. Puede servir de base a una fecunda reflexión.

La Voz de Galicia (10-V-2006) ofrecía algunos datos que producen escalofrío: la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia va a emplear durante 2006 más de 21 millones de euros para sufragar substituciones que cubran las bajas del profesorado. Bajas que en un 42,8% se corresponden con enfermedades psiquiátricas exógenas (es decir, que no obedecen a causas congénitas ni a predisposiciones innatas) vinculadas al trabajo. Y en esas cifras no se cuenta al «profesorado quemado» que, según fuentes de la Consejería, presenta cifras muy elevadas entre el personal funcionario.

Algo debe de estar pasando para que ese malestar tan generalizado se haya instalado como una losa sobre una profesión que en sí misma debería ser mucho más amigable. De hecho, la atracción que ejerce sobre los jóvenes (su impacto vocacional) es muy fuerte y tanto las carreras de Magisterio como los cursos de aptitud pedagógica (CAP) para la secundaria siguen figurando entre los más solicitados en nuestras universidades. Ése también es el gran desafío que pretende afrontar el actual proceso de convergencia al EEES:

que la profesión docente sea atractiva, graduada superior, situada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, sujeta a movilidad entre países europeos y dentro de la propia profesión docente, basada en una colaboración entre profesores y con el entorno social, industrial y laboral que estimule la innovación y la investigación educativas para un adecuado desenvolvimiento de la sociedad del conocimiento y la información (Moreno, 2006). Un gran desafío, desde luego.

Nuevos profesores para una nueva escuela

De los planteamientos que hace el documento de la OCDE, algunos de ellos son perfectamente aplicables a nuestro país, pero otros no. No tenemos problemas para cubrir las vacantes de profesorado; salvo excepciones, no estamos teniendo problemas para contar con profesorado que atienda las materias científicas. Pero la mayor parte de los problemas y preocupaciones que el documento describe son absolutamente idénticas a las que nosotros percibimos: el aumento de la edad media del profesorado, la imagen y estatus infravalorado de la profesión; la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional; la falta de mecanismos para responder a la docencia ineficaz, etc.

De ahí que la propuesta de intervención a dos niveles -en relación con la profesión en su conjunto y en relación con el reclutamiento de profesorado adaptado a situaciones específicas- resulte clave, también en nuestro contexto. Igualmente válidas resultan, en este marco, las orientaciones políticas que se proponen. Si vinculamos esas orientaciones con el actual proceso de cambio en las universidades españolas, podríamos extraer algunas consideraciones relevantes para la nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. Me atrevería a sugerir las cuatro siguientes.

Plantear la formación como un proceso a largo plazo

En la docencia, como en cualquier otra profesión, subyace la idea del *lifelong learning*, esto es, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

La formación inicial no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres ó cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros, convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica.

En este sentido, la conexión entre formación inicial y formación continua es una necesidad imperiosa. Como señalaba Hargreaves, ningún sistema de formación inicial puede conseguir el impacto que logra la formación continua. Países con una débil formación inicial pero con una formación continua fuerte consiguen mejores cotas de calidad en la enseñanza que cuando se da la combinación contraria (un alargamiento de la formación inicial con escasa presencia de la continua). El caso de la educación infantil italiana a lo largo del siglo xx es paradigmático al respecto.

La formación del profesorado, en mi opinión, ha de verse en perspectiva sin intentar anticipar ni acumular informaciones. Como se nos ha recomendado desde Europa, las universidades españolas debemos aligerar nuestros programas y planes de estudios para centrarnos en lo que resulta básico para iniciarse en la profesión. Y reforzar la formación continua para ir dando respuesta a las demandas formativas y de especialización que la propia carrera docente va a ir presentando en sus sucesivas etapas.

Revisar la figura de profesor que sirve de referente a la formación

El objetivo político obvio es diseñar un plan de formación de alto nivel que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a los que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes. Como el propio documento de la OCDE señala, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, etc.

Llama mucho la atención cómo ni siquiera las sucesivas reformas oficiales en el mundo de la educación han provocado cambios simultáneos en los procesos de formación del profesorado, al menos en lo que se refiere a la formación inicial. Las universidades seguimos haciendo cosas parecidas y bajo enfoques similares a los que teníamos hace 20 ó 25 años. O, quizás, incluso peor, pues se ha caído en la tentación de atomizar los campos disciplinares para satisfacer intereses de profesores y departamentos universitarios.

La forma en que la figura del profesor/a va evolucionando no guarda parámetros comunes ni está exenta de debate, pero me atrevería a proponer varios retos para esa hoja de ruta:

La búsqueda del difícil equilibrio entre la perspectiva generalista y la perspectiva especializada

Este reto afecta, sobre todo, al profesorado de infantil y primaria. En España, se ha optado, en ambos casos, por la perspectiva generalista minimizando la posible especialización o desplazándola a los posgrados. Esta opción resuelve el problema de una especialización prematura (del perfil profesional y de las prácticas docentes), pero deja sin resolver otros problemas importantes (la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas). Complica también la posible construcción de una identidad científica por parte de los docentes (sentirse «buenos» o «especialmente competentes» en algún ámbito, sea científico, artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología).

Algunos países nórdicos han optado por una propuesta formativa que se desarrolla en cuatro años, de los cuales uno, el último, queda a libre disposición de los estudiantes para que estudien (se especialicen) en lo que deseen (desde psicología a teatro, pasando, desde luego por las diversas áreas curriculares). El sistema de créditos (ECTS) permite hacer ese tipo de planteamientos en los que un estudiante ha de acumular para graduarse un cierto número de créditos en un ámbito. Esa especialización «a la carta» les ha permitido diseñar un perfil común de profesor/a que cubra toda la banda de edades desde los 5 años (edad en que se inicia la escolaridad) hasta los 15 años. Los profesores pueden moverse en el sistema con pequeños complementos formativos.

Una buena combinación de «generalidad» y «especialidad» resulta por tanto crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. Aunque reconozco que en esto mi posición es claramente minoritaria, nunca he visto con buenos ojos una especialización fuerte en infantil. Lo he visto siempre como una «jaula de oro». Se está bien pero no se puede salir de ella. Y la naturaleza tiene sus ritmos y a medida que pasa nuestra edad no siempre estamos en condiciones de mantener un trabajo de calidad con niños pequeños. ¿Qué habría de malo en que los profesores pudiéramos cambiar de etapa (para arriba o para abajo) en la medida en que cambian nuestras condiciones personales? Pero eso exigiría un tipo de formación que, con pequeños complementos, nos permitiera hacer esas variaciones. Ésa es, justamente, la idea que han aplicado en los países nórdicos.

En todo caso, creo que, incluso en los modelos generalistas como el que se nos propone, sería bueno propiciar que cada futuro profesor/a desarrollara un reforzamiento de la formación en algún ámbito (lengua, matemáticas, artes, idiomas, etc.), de forma tal que él/ella misma se sintiera especialmente preparado en dicho aspecto en el que podría hacer aportaciones válidas al trabajo colegiado en el colegio donde le tocara ejercer.

El paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia

Este segundo aspecto afecta sobre todo al profesorado de secundaria. «Pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje». Tanto la legislación como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas y la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje. Sólo si éste se consigue completa aquélla su objetivo. Parece de Perogrullo, pero sin embargo falta todavía una clara definición institucional que favorezca dicho enfoque en el proceso de formación del profesorado. Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca una mayor insistencia en las metodologías que en los contenidos, un mayor espacio dedicado a las prácticas que a la extensión de nociones conceptuales, una competencia especial para atender al alumnado con problemas.

El paso del profesor de una clase o una disciplina al profesor de un centro escolar o de un proyecto de formación

En este caso, se trata de un cambio básico en la «cultura profesional» de los docentes. Nuevas funciones y nuevas demandas se hacen ahora al profesor: cómo resolver el tema de la continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha un proyecto educativo de centro; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el trabajo conjunto, cómo trabajar las competencias, etc. En definitiva, se trata de procesos de toma de decisiones y compromisos en los que él/ella participa no como profesional individual sino como miembro de un grupo y de una institución. Incluso cuestiones que se refieren a la atención a alumnos concretos precisan de este formato de análisis. Hace poco planteaba una profesora en un curso que no sabía qué hacer con una niña con ciertos problemas graves de salud que le desbordaban. Incluso cosas de éstas siguen mal planteadas porque se hacen desde la esfera de lo individual. No era ella quien debía resolver el problema, es el colegio quien debe hacerlo. Es un problema del equipo de profesores que ha de planificar un sistema de atención a esa niña, no cada profesor individual. Esa visión

de equipo, básica para cualquier planteamiento curricular integrado (y el trabajo por competencias lo exige) sigue siendo un desafío importante para la formación.

Dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la «asimilación» o «acumulación de conocimientos» a la formación dirigida a «la acomodación» y construcción de saberes prácticos

Traigo a cuento aquí, no sé si de manera suficientemente ortodoxa, los dos conceptos piagetianos de «asimilación» (se refiere a la incorporación de nuevas informaciones a nuestros esquemas) y «acomodación» (se refiere a cuando nuestros esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información). Como es bien sabido, el auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) sobre la base de nuevas informaciones y experiencias.

Planteado este dilema a los procesos de formación del profesorado, es fácil constatar que, en general, están más orientados a la «asimilación» que a la «acomodación». Con mucha frecuencia, los estudiantes de formación inicial o los asistentes a cursos y grupos de formación en servicio regresan a sus casas con la cabeza llena de nuevas ideas, con un cierto empacho conceptual (¡han sido tantas cosas tan diferentes dichas en tan poco tiempo...!), pero con escasas guías para ir acomodando a ellas sus ideas y prácticas.

Los llamados «modelos culturales de formación» suelen hacer patente esa tendencia a la asimilación. Sus críticos dicen de ellos que son los modelos de las tres «C»: conceptualismo, contenidos y centralismo (la oferta formativa no surge de la demanda explícita de los contextos profesionales sino de lo que es interpretado por necesidad desde la Administración educativa o desde los diferentes grupos de toma de decisiones, especialmente el profesorado universitario).

Desde mi punto de vista, las principales exigencias que plantea la acomodación son el tiempo y la práctica. Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir las consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades. Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente, el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.). Ambas condiciones podría decirse que se satisfacen, al menos en parte, en las nuevas propuestas de títulos de grado y postgrado.

En definitiva, también en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje) los momentos de «asimilación» han de ir seguidos de momentos de «acomodación». Y la acomodación en estos casos significa sobre todo «práctica guiada». El gran problema suele residir en que, en muchos casos, tampoco quienes damos la formación (sobre todo, el profesorado universitario) hemos hecho ese itinerario. También nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: sabemos los conceptos pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Es, por eso, muy difícil para nosotros ofrecer esa «práctica guiada». Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (formadores con experiencia como docentes, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como profesores.

Reforzar el sentido profesionalizador de la formación

El buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. Y ese enfoque presenta características propias. La principal de ellas es que la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar a los aprendices de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles para resolver los problemas que habrán de afrontar como profesionales. El diseño de la formación surge así de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional. Algunas de ellas son exigencias permanentes y otras pueden ser coyunturales (dependiendo de la institución o contexto en el que se trabaje).

Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque «abstracto» (qué sería bueno para un profesor/a, qué debería saber o saber hacer) a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (qué necesita saber y/o saber hacer un profesor/a que vaya a ejercer en una escuela, tal como son ahora nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores). El profesorado se queja, en general, de que la formación que le da la universidad no le sirve. El profesorado de secundaria nos critica abiertamente diciendo que no tienen nada que ver nuestros planteamientos con la realidad de las aulas que ellos afrontan. Algo de cierto puede haber en todo ello (las bajas por enfermedad son un indicador) y es un buen momento para revisar nuestros planteamientos.

Es en este punto donde aparecen las competencias y la presión que sobre el sistema formativo ejercen las actuales políticas de formación para que se organice la formación bajo ese enfoque. Si de algo se precisa en el actual contexto educativo, es de profesores y profesoras competentes. El documento de la OCDE señala como una de las principales preocupaciones políticas el que casi la mitad de los países reconocen serias dificultades para mantener un cuerpo de profesorado de calidad, especialmente en ciertas materias. En mi opinión, no es ése el problema español si la idea de calidad se interpreta desde la perspectiva de los conocimientos disciplinares (disponemos de un sobredimensionado elenco de candidatos con una fuerte formación disciplinar). Pero puede serlo, si esa idea de «profesores de calidad» se interpreta como «profesorado competente». Efectivamente, las necesidades del sistema educativo y del alumnado que lo forma han evolucionado de tal manera, que no contamos con el profesorado «competente» necesario para dar respuesta adecuada a esas nuevas demandas. Y los sistemas de formación del profesorado tampoco están en condiciones, hoy por hoy, para hacer una oferta formativa que prepare a las futuras generaciones de docentes en las competencias que la profesión requiere. Por eso, esta cuestión debe convertirse en una prioridad de esta hoja de ruta.

Los profesores cuentan

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

Desde el mismísimo título de la traducción española del informe de la OCDE se percibe ya que, si en Europa existen serias dificultades para abordar el problema del profesorado, en España son realmente alarmantes. No me refiero al problema en sí, que es preocupante pero no insoluble, sino a nuestra incapacidad de llamarlo por su nombre, es decir, de formularlo siquiera en términos claros. El título del informe de Eurydice sobre el que se me ha propuesto escribir es aséptico, como conviene a un buen producto burocrático (y el informe es ambas cosas): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Pero el título del informe de la OECD es muy distinto y significativo: *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. La traducción correcta al castellano sería, sin lugar a dudas: *Los profesores cuentan*, pero el traductor español ha preferido: *La cuestión del profesorado*. Incluso en Francia, cuyo profesorado ha sido acertadamente calificado de cuerpo paranoico y donde cualquier desliz puede producir una huelga general, lo han titulado *Le rôle crucial des enseignants*, si bien es cierto que esta expresión pone el énfasis en su papel pero puede leerse también como un simple ditirambo. El título inglés es bien distinto: que los profesores cuentan quiere decir, inequívocamente, que lo hacen para bien y para mal, que es bastante más que decir que juegan un rol crucial y muchísimo más que el aséptico registro de una cuestión. De hecho, la expresión *teachers matter* se había convertido ya antes en un lema para distintos grupos y asociaciones de padres de alumnos y en un título tópico para estudios sobre la influencia diferencial del profesor en el aprendizaje del alumno. Sin duda, los sociólogos hemos contribuido a esto, de manera que me toca reconocer cierta responsabilidad gremial y asimismo individual. Hay mucho de verdadero en la vieja boutade de Duesenberry: «Toda la economía trata de cómo las personas llevan a cabo sus opciones, [mientras que] toda la sociología lo hace de cómo no tienen opción alguna». Particularmente preocupados por combatir la idea de que la causa de las desigualdades

escolares estaba en los propios alumnos, tanto frente a las teorías de las desigualdades innatas (herencia genética, darwinismo social o simplemente racismo y sexismo) como frente a las tomas de posición culpabilizadoras (los reproches victorianos hacia las imprevisoras clases laboriosas, las psicostulezas sobre inteligencias abstractas y concretas o la mera descalificación cotidiana de los malos alumnos), privilegamos la atención a la influencia de los factores sociales descuidando en contrapartida el peso de los factores específicamente escolares, en particular el contenido de la educación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización del centro y la efectividad del profesor. Nótese que en la polémica sobre el peso relativo de los factores individuales (el alumno, su capacidad, su actitud, su trabajo...) y los sociales (la clase, el género, la cultura, el entorno, la familia...) siempre ha brillado por su ausencia la atención a los factores institucionales (la organización misma de la escuela, del grupo y del aula) y profesionales (los educadores, sus capacidades, sus actitudes y su trabajo). Todavía a partir de los ochenta se produjo cierta reorientación de una parte de la Sociología, huyendo de la consideración de la escuela como caja negra, en confluencia con la de una parte del profesorado y de su intelectualidad orgánica para prestar una nueva atención a contenidos y métodos, ya que esto apuntalaba la lucha del gremio docente por su «profesionalización», es decir, por gozar de mayor autonomía y someterse a menos controles en su trabajo. Sin embargo, la organización escolar y, sobre todo, el desempeño profesional han seguido siendo básicamente un tabú. Por supuesto, hay, ha habido y habrá numerosos e interesantes trabajos al respecto, pero han sido, son y serán vistos por mucho tiempo como intromisiones y agresiones, ignoradas o rechazadas con respuestas que van desde la simple desconfianza a priori hasta su exorcización como ataques neoliberales.

La virtud principal de estos dos informes (sobre todo el de la OCDE) es precisamente, en mi opinión, que ponen el acento sobre algo que debería considerarse una perogrullada pero es sistemáticamente ignorado: que el profesorado cuenta. En contra de lo que tantas veces se afirma en el sector, no son las autoridades ni los empresarios ni los denostados neoliberales quienes confunden a la escuela con una empresa, sino más bien el propio gremio. Pero no lo hace al contemplar los términos del intercambio de trabajo (el trabajo como valor de cambio), pues en ese punto siempre ha tenido claro que ser profesor da o debería dar derecho a ganar más y trabajar menos, sino al fijarse en su contenido (el trabajo como valor de uso). ¿Por qué digo esto? Porque sólo desde la analogía abusiva con la empresa, o más exactamente con la fábrica, se puede seguir pensando que el profesorado es inocente de todos los problemas escolares; que todos los problemas de los alumnos derivan o de sí mismos o de la sociedad, pero nunca de la institución (salvo por la eterna y socorrida presunta escasez de recursos) ni mucho menos de la profesión. Sin embargo,

son hechos evidentes por sí mismos, al menos, los siguientes: primero, que el principal factor de ese proceso productivo que es la educación es, aparte del propio alumno, el profesor; segundo, que la efectividad de este factor (entendiendo por tal tanto su eficacia, o sea, su capacidad de conseguir unos resultados, como su eficiencia, o sea, su capacidad de conseguir más o mejores resultados con medios limitados) consiste en cosas tan simples y obvias, pero tan cruciales, como conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno; tercero, que el profesor cuenta para ello no sólo con unos medios o un entorno dados, sino con una notable autonomía individual tanto en su propia actuación como a la hora de movilizar esos y otros recursos; cuarto, que distintos profesores llevarán a obtener resultados muy distintos a un mismo alumno o alumna (igual que distintos alumnos obtendrán resultados muy distintos con un mismo profesor). Ésta es, ahora sí, la gran diferencia entre una institución y una empresa, entre una profesión y una ocupación no cualificada: que el profesional, en este caso el profesor, cuenta, y cuenta mucho.

Pero, si el profesor cuenta, habrá también que pedirle cuentas. Y aquí es donde la profesionalización se bifurca, digamos que entre la profesionalidad y el profesionalismo (por darles un nombre que no discutiré aquí). De hecho, un núcleo creciente de la investigación sobre el rendimiento académico (como quiera que éste se mire o se llene de contenido: resultados en las evaluaciones, promoción, actitudes, convivencia...) lo está poniendo en relación con la efectividad del profesor (por ejemplo, autores como Dean y Mayeski; Rowan, Correnti y Millar; Mendro y otros; Goldhaber y Brewer, Kuppermintz, etc., o, entre nosotros, Villar Angulo, y Casal, García y Planas). Estadísticamente es fácil comprobar no sólo que se producen importantes diferencias intragrupo de alumnos que aprenden en condiciones reputedamente similares, que cabe por tanto atribuir a los individuos, sino también que se producen no menos importantes diferencias intergrupos de alumnos de características individuales similares (incluido su entorno extraescolar), que cabe por tanto atribuir a las condiciones, vale decir a centros y aulas o, para no cosificar el diagnóstico, a las organizaciones humanas y los actores institucionales que actúan en ellas. Ante esto, el profesorado manifiesta tener dos almas (unos tienen una, otros otra y no pocos ambas): por un lado, están los que perciben que su trabajo se puede hacer mejor o peor y afrontan ese reto con su responsabilidad personal, procurando formación, etc.; por otro, están los que pretenden que sencillamente se les suponga que lo hacen bien (como se les suponía el valor a los soldados en el servicio militar obligatorio en tiempos de paz); estas dos actitudes son parte de lo que llamo, respectivamente, profesionalidad y profesionalismo.

Y esto se torna más importante cuando consideramos otro elemento común a los dos informes: la atención a la dicotomía, según la forma de contratación del profesorado, entre sistemas basados en la carrera y basados en el puesto, en la terminología de la ocde, o centralizados y descentralizados, en la de Eurydice; aquí podríamos denominarlos, en una jerga más local, funcionariales y contractuales, en el sentido que tienen, respectivamente, en los centros no universitarios estatales y no estatales o en que coexisten en los centros universitarios. Aunque luego puedan existir múltiples variantes de cada uno, en el modelo funcional se recluta al profesor al inicio de su carrera para un cuerpo nacional (o regional, como ya sucede en la práctica, pero tanto da: en todo caso supracentros) y luego se le asigna mediante distintos procedimientos a un puesto; en el modelo contractual se recluta al profesor para un puesto determinado, sin la promesa de continuidad en caso de que éste desaparezca o cambie.

La consecuencia del primer modelo es que se asegura profesorado en cantidad suficiente (para ser sinceros, con frecuencia más que suficiente, con lo que el objetivo de la planificación termina siendo no excederse en demasía), pero no se garantiza su adecuación a los puestos de trabajo concretos, bien sea por desajustes posteriores entre la oferta y la demanda de especialidades (por ejemplo, que se necesiten menos profesores de latín, por citar el caso obvio) o por otras características de los puestos que no fueron tenidas en cuenta en el reclutamiento (por ejemplo, un alumnado difícil). La consecuencia del segundo es que resulta arduo reclutar a los mejores profesionales, incluso a simples profesionales con la cualificación adecuada, particularmente en las especialidades cuyas salidas ocupacionales no se limitan a la enseñanza, ya que falta el incentivo de la estabilidad y las ventajas salariales no son suficientes para compensar esa carencia (y, en tales especialidades, pueden ser inexistentes). Permítaseme de paso señalar cuán fuera de lugar están aquí esas invocaciones admnitorias de las dificultades de países como Holanda o el Reino Unido para encontrar aspirantes cualificados, pongamos por caso, para las plazas de matemáticas o informática: eso sucede allí por tan buenos motivos como no sucede ni sucederá aquí, porque aquéllos son modelos contractuales y éste, un modelo funcional, y dejaría de suceder allí con sólo ofrecerles las condiciones de carrera de aquí (con lo cual se trasladarían también los problemas, claro está). En definitiva, un modelo tiende a concentrar las dificultades en lograr la cantidad adecuada de profesores, mientras que otro choca con el problema de lograr la calidad; uno confronta a los centros con la dificultad de encontrar las personas adecuadas para las funciones existentes; otro condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles.

Me gustaría llamar la atención sobre el paralelismo entre esta dualidad de modelos y la señalada hace ya tiempo por Turner entre los sistemas de patrocinio y de competencia. Turner comparaba, pensando en los alumnos, los sistemas escolares británico y estadounidense. En el Reino Unido, los alumnos eran entonces divididos a los 11 años (antes de la reforma comprensiva) y encaminados a partir de ese momento hacia una profesión de clase media, vía la enseñanza académica, o hacia un oficio de clase obrera, vía la formación terminal y la mal llamada «vocacional»; por contraste, en los Estados Unidos se mantenían en centros comunes de educación secundaria hasta los 18 años, accediendo incluso una amplia mayoría a algún tipo de una muy variada y desigual educación superior. El argumento de Turner era que, aunque al final del camino esperaba tanto a británicos como a estadounidenses una sociedad estratificada, el mecanismo de asignación a los puestos era radicalmente distinto: en el viejo mundo, la selección se producía al inicio, eligiéndose tempranamente a los futuros privilegiados para apoyarles desde el primer momento en su carrera hacia la cumbre (patrocinándolos, como lo harían un patrón o un padrino), al precio de dejar una gran pila de cadáveres académicos ya en el punto de salida; en el nuevo mundo, por el contrario, se permitía a todos participar en la carrera, teóricamente, de principio a fin (compitiendo hasta donde lo permitieran sus fuerzas o lo dictara su razón), pero al precio de dejar un reguero a lo largo de todo el recorrido (hasta aquí Turner). Las reformas comprensivas de los aparatos escolares pueden contemplarse como la transición de sistemas de patrocinio a sistemas de competencia. Lo que quiero señalar es que, dejando el reclutamiento de los alumnos para volver al de los profesores, hay una clara correspondencia entre ambas dicotomías: en el modelo funcional se selecciona tempranamente al profesorado, mediante algún procedimiento más o menos duro (la oposición), para luego blindarlo frente a los avatares del trabajo (incluida, llegado el caso, su propia incompetencia); en el modelo contractual, las exigencias de entrada pueden ser menores, pero la permanencia está siempre sujeta a revisión (en España se ha ido más lejos, inventando un modelo mixto que combina la facilidad de entrada del competitivo con la permanencia blindada del patrocinado: los interinos y sus oposiciones restringidas).

Ahora bien, ¿no serán trasladables al reclutamiento del profesorado los argumentos que en su día llevaron a cambiar radicalmente el modelo de reclutamiento del alumnado? El gran argumento a favor de la comprensividad en una sociedad no igualitaria, en el mejor de los casos meritocrática, es que la selección temprana impide una asignación eficaz de las distintas personas a las posiciones sociales más relevantes, un despilfarro de las capacidades intelectuales del conjunto de la sociedad. Pero lo mismo puede argumentarse sobre la carrera docente: el carácter definitivo de

la selección temprana impide que sea una selección adecuada, pues los talentos y las opciones digamos tardíos no tendrán una nueva oportunidad, mientras que las opciones y admisiones desacertadas serán irremediables. En realidad, es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues lo más que aquél puede decir sobre éste es que reúne algunos de los requisitos necesarios; será en la práctica cuando se sepa si también reúne el resto (o si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), pero el sistema funcional hace que esta comprobación resulte extemporánea e inútil (y el sistema de asignación de los interinos hace que nadie la tome en serio, ya que el profesor no seguirá ahí).

La debilidad del modelo funcional de selección y desarrollo profesional resulta más grave y más patente a medida que crece el sistema educativo y que se vuelve más complejo e imprevisible el sistema social. El solo aumento cuantitativo del sistema implica un fenómeno de tijera entre los costes crecientes del alumnado y los rendimientos decrecientes del profesorado. El alumnado se amplía recogiendo antes al conjunto de los niños (cuando están menos maduros para el salto a la escuela) y, sobre todo, reteniendo más tiempo a la mayoría de los adolescentes (cuando muchos de ellos se impacientan más con la institución y tienen mayores deseos de decirle adiós), a la vez que incorporando a sectores más y más renuentes a su escolarización (alumnos de medios marginales, de algunas minorías, objetores escolares, etc.), o sea, alumnos cada vez más difíciles.

Por su parte, el profesorado, que antes crecía recogiendo ante todo a los antiguos alumnos modelo de las clases populares, aquéllos que llegaron a adorar tanto la escuela que decidieron no salir de ella, se puebla cada vez más de quienes no acuden a la profesión de enseñante como primera sino como enésima o única opción (sobre todo, si en verdad es una opción tan poco atractiva como muchos afirman) y de quienes lo hacen más por sus atractivas recompensas extrínsecas (salarios, horarios, vacaciones, estabilidad) que por su contenido intrínseco, cuyo lado más duro muchos apenas conocen o vienen ya dispuestos a evitar. En suma, los alumnos cada vez necesitan más, mientras que los profesores cada vez ofrecen menos, algo inscrito en la lógica de crecimiento de cualquier servicio público. Por otra parte, la preparación para un mundo más complejo e incierto que necesitan las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial (es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola vez todo lo que es estrictamente necesario) y con el tipo de personalidades que atraerá una profesión que se proclama tan poco gratificante pero, eso sí, asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas.

En definitiva, al modelo funcionarial le falta cualquier instrumento para incentivar eficazmente al profesorado más allá del primer acceso. Algo cuyos efectos se agravan a medida que las exigencias de una buena práctica profesional parecen mudar más frecuente y rápidamente. Por otra parte, niega al sistema y al centro los instrumentos para estimular la adaptación o la selección de los profesores en función del puesto de trabajo y genera la dinámica opuesta: la adaptación de los puestos en particular y del sistema en general a lo que sabe, puede y quiere hacer la plantilla realmente existente, como tan claramente se muestra en la degradación de tantos procesos de reforma e innovación. Pero no sólo tiene una fuerte inclinación a la ineficacia y la ineficiencia, sino que lleva inscrita en la frente la injusticia, pues castiga material y, sobre todo, moralmente a los buenos profesionales a verse alineados con los menos buenos y no recibir recompensa ni reconocimiento alguno por su buen trabajo.

Quisiera terminar, en fin, señalando un problema al que creo que ninguno de los dos informes presta la atención suficiente —quizá esta carencia parezca mayor por la excepcionalidad española—, aunque tampoco ninguno de los dos lo ignore. Me refiero a lo que se me antoja una atención muy insuficiente a las debilidades de la organización escolar como tal, es decir, del centro, con su escasa autonomía frente a la Administración y su aún más escasa autoridad frente al profesor individual. La OCDE señala que «la escuela se está erigiendo en el elemento principal para mejorar el aprendizaje de los alumnos», y EURYDICE ofrece una elocuente comparación de las competencias de los centros y las prerrogativas de los directores, pero esto suena todavía a muy poco. En el encuentro entre la enorme diversidad del alumnado en el espacio y en el tiempo, que priva de sentido a cualquier intento de aplicar recetas generalizadas, y la creciente complejidad y multiplicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que concita la concurrencia y exige la coordinación de múltiples educadores más o menos profesionalizados, el centro pasa a cobrar una importancia inusitada como nodo activador y encargado de dar sentido a la red de actores que acompañan las actividades del alumno e intervienen o interfieren en ellas, y esto se lleva mal con la impunidad, la inmunidad y la inanidad propiciadas por el profesionalismo imperante y con la inoperancia de las direcciones. La impotencia de la dirección es el reverso de la prepotencia de un sector del profesorado, y ése es el lado oscuro de la obviedad de que la escuela, en concreto la escuela estatal, no es una empresa: la imposibilidad de hacer valer un propósito común cuando no se cuenta con la aquiescencia de todos y cada uno de los participantes, algo estadísticamente improbable y, en cualquier otra organización, sencillamente innecesario.

Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial

M^a Lourdes Montero

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Este trabajo se inscribe en el contexto del análisis sobre la profesión docente en Europa proporcionado por los cuatro volúmenes que componen el informe realizado sobre el tema por la Agencia Europea de Educación Eurydice en el periodo 2001-2005¹³. Está elaborado a partir de las reflexiones suscitadas tanto por la lectura del informe -en especial del volumen cuatro (una síntesis de los anteriores completada con otras fuentes)- como del trabajo realizado para este monográfico por el profesor Esteve, y, siguiendo la pauta marcada, focalizado en la formación inicial del profesorado, en particular de Secundaria Obligatoria, profesorado al que esta referido el informe de Eurydice.

El informe de Eurydice llega en un momento en el que parece estar emergiendo un renovado interés por la formación del profesorado, en particular por la formación inicial. Bienvenido sea si posibilita una mayor toma de conciencia de su importancia en circunstancias, particularmente significativas para nosotros, de elaboración de las titulaciones de grado y postgrado de la formación inicial del profesorado en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Bienvenido sea también por poner sobre la mesa las estrechas relaciones entre la formación y las condiciones laborales del profesorado. La diversidad de tareas por

¹³ El informe se titula en español *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*; está centrado en la educación secundaria (en su primer tramo, secundaria obligatoria en España), y consta de cuatro volúmenes. El primero, esta dedicado a la comparación de los modelos de formación inicial y a las medidas introducidas para facilitar la transición a la vida laboral. El segundo lidia con las cuestiones en torno a la oferta y la demanda de nuevos profesores. Ambos están publicados en 2002. Las condiciones laborales y salariales constituyen la temática del tercer volumen (Eurydice, 2003). El cuarto y último (Eurydice, 2004), trata de fomentar una mayor reflexión y discusión como respuesta a las cinco cuestiones clave de la educación en Europa sintetizadas en la pregunta: ¿Cómo formar un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados durante toda su carrera profesional?

desempeñar, el tiempo de trabajo y las perspectivas salariales a largo plazo, son tres aspectos cruciales a tener en cuenta si se pretende superar la situación de crisis por la que lleva tiempo transitando la profesión docente, como señala Viviane Reding en el prefacio del volumen cuatro, y remarcan las conclusiones del mismo:

Tres consideraciones importantes resultan cruciales a este tenor: la variedad de tareas a realizar por los profesores, su tiempo de trabajo y las condiciones que determinan los incrementos salariales. El tiempo de trabajo debería ser, en buena lógica, definido en una dirección tal que todas las tareas que se espera los profesores realicen estén claramente especificadas, debidamente llevadas a cabo y adecuadamente remuneradas (Eurydice, 2004, p. 63).

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, la atención a la calidad de su formación y de sus condiciones de trabajo debe ser un objetivo político prioritario dirigido a reforzar su compromiso intelectual y emocional con la complejidad de su tarea.

La formación inicial del profesorado no debería diseñarse y desarrollarse de espaldas al conocimiento de las características propias de la profesión docente a la que los futuros profesores aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos. De ahí pretendo deducir tanto la necesaria consideración de éstas en la toma de decisiones curriculares como la del interés de su conocimiento por los futuros profesores; los docentes entran a formar parte de una historia y una cultura previas que les configura y que, deseablemente, contribuirán a configurar.

Cualquier ámbito profesional necesita recursos humanos competentes y motivados, y la educación no tiene por qué ser una excepción, se afirma en la introducción general al volumen cuatro (Eurydice, 2004). Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender simultáneamente la calidad de la formación inicial y las condiciones de trabajo del profesorado, de las que forman parte las medidas para la formación en ejercicio y el desarrollo profesional. Consecuentemente, el perfil profesional y el atractivo de la profesión docente ocupan un lugar destacado en el debate sobre la educación en Europa, aún cuando ambos temas no planteen los mismos desafíos en todos los países. En concreto, las autoridades educativas se enfrentan a un triple desafío:

Gestionar la profesión de manera tal que atraiga a la formación inicial a un número suficiente de futuros profesores; organizar la formación de modo que

les proporcione el abanico de habilidades requeridas para la consecución de estándares de calidad, en segundo lugar; y, en tercero, ofrecer condiciones de trabajo lo suficientemente «competitivas» como para mantener la motivación del profesorado durante toda su carrera. (Eurydice, 2004, p. xi).

La profesión docente se enfrenta en la actualidad con numerosos e interrelacionados desafíos y no parte de las mejores condiciones para enfrentarlos. A su vez, la formación del profesorado no ha sido precisamente un asunto prioritario en las políticas educativas de este país durante los últimos años. Una situación paradójica ante los retos que las sociedades del conocimiento (las economías, subraya Hargreaves, 2003) están planteando al conjunto del profesorado y, en particular, a quienes desempeñan su función en los niveles obligatorios del sistema educativo. Cuestiones tan exigentes como la atención a la diversidad, (personal, social, cultural), la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (ambas contempladas como aspectos relevantes del currículo de la formación inicial por el informe que nos ocupa), la convivencia democrática en los centros, la colaboración entre profesores, el aprendizaje de la ciudadanía... exigen contar con un profesorado altamente cualificado y comprometido con su tarea.

Y a este tenor cabe recordar a Delors (1996, p. 168) cuando afirma que cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar (pobreza, medio social, incapacidades físicas...), más se les exige a los profesores, quienes deben poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad. En el mismo sentido se pronuncia Nieto para quien una buena enseñanza «puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otros males sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos» (2006, p. 22). Otros autores insisten en esta dirección al poner de relieve las trayectorias de aquellas escuelas y profesores comprometidos en afrontar las situaciones problemáticas que impiden a niños y jóvenes aprender (véase por ejemplo, Palmer, 1998; Intrator, 2002). La profesión docente puede definirse así como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la inno-

vación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apanárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003, p. 19. Énfasis añadido).

El apoyo a la formación (no sólo) para afrontar estos retos debería ser una premisa política irrenunciable. Pero ¿qué formación? ¿está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales? Las reformas que se avecinan en la estructura y el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria ¿acertarán a satisfacer las continuas demandas sociales de modificación de su papel profesional?

Como señala el informe de Eurydice, las políticas educativas son dependientes de cada sistema, donde las realidades son muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación... Depende por tanto de la política educativa de cada país encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias, y, justamente por ello, aumenta si cabe el interés de estudios como el que nos ocupa que nos permiten mirarnos en el espejo de otras realidades cercanas, consolarnos al comprobar que los problemas no son sólo nuestros y aprender de aquellos que tienen el coraje de enfrentarlos.

Los tiempos que corren exigen una mayor reivindicación de la formación como herramienta estratégica por excelencia de cambio y modernización del sistema educativo en clara interdependencia con las condiciones laborales (cuyo conocimiento, decía, debe facilitar la formación). La evidencia de la crisis¹⁴ en la que se encuentran en la actualidad la profesión docente y la formación del profesorado exige un esfuerzo de atención a la complejidad del campo, en lugar de caer en la tentación de atribuir todo los males de la educación al profesorado y esperar todos los remedios de la

¹⁴ Me parece muy interesante la idea de entender la crisis de los sistemas educativos como de «crecimiento» -al conseguir metas educativas nunca alcanzadas y generarse problemas nuevos- y «subjética» -desconcierto del profesorado ante una realidad que han contribuido a crear (quizás sin advertirlo)- planteada por Esteve en su trabajo en este monográfico. Desconcierto atribuido a la extensión cuantitativa y cualitativa de la educación a niños y adolescentes que no formaban parte antes del sistema educativo (Esteve, 2003).

formación. Permítaseme en este punto recordar la sabia advertencia realizada por Ferry: más formación no implica necesariamente mejores profesionales... para aludir a la estrecha unión de los dos componentes de la formación del profesorado, las medidas (contenidos, estrategias, recursos, formadores...) y los sujetos. Ambos deben ser tenidos en cuenta si se pretende que la formación inicial tenga un papel clave para determinar la calidad y cantidad de los futuros profesores, meta anhelada por el informe de Eurydice .

Continuar indagando en la complejidad de la formación del profesorado¹⁵ resulta por tanto un mandato ineludible. En lo que a este artículo compete, y siguiendo la estela marcada por el trabajo para este monográfico del profesor Esteve, trataré de hacerlo a través de mi interpretación sobre el conjunto de aspectos suscitados por el interrogante: ¿puede la formación inicial del profesorado funcionar como estímulo para atraer a los candidatos adecuados y cuáles serían las salvaguardas a tener en cuenta en el caso de plantear diferentes vías de acceso a la profesión docente?

Demandas sociales, reformas y formación del profesorado

Comparto con Esteve (2006) la idea de que los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de los países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por la aceleración del cambio social. Comparto asimismo su llamada de atención a interpretar los cambios en un determinado contexto en el marco más amplio de tendencias internacionales que superan las peculiaridades nacionales, están a la base de las presiones para redefinir el papel de los profesores en respuesta a las nuevas demandas sociales y, consecuentemente, de la adecuación de formación inicial. Albergó, no obstante, bastantes dudas acerca de que los escasos cambios producidos en la formación inicial del profesorado de secundaria obligatoria (hasta el momento) hayan posibilitado a los profesores responder adecuadamente a los fuertes desafíos y demandas sociales ins-

¹⁵ Entiendo la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla como un fenómeno transcultural; una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores, futuros y en ejercicio, quienes, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional continuos (Montero, 2002a).

critos en dicha etapa. La información disponible posibilita, más bien, afirmar lo contrario (veáse, Montero, 2004a).

A este tenor, cabe mencionar el trabajo desarrollado por Danielle Zay (1998, 2002), quien ha puesto de manifiesto los significados y dificultades para conseguir que la formación inicial del profesorado oriente sus decisiones a la atención de las demandas sociales -lo que implica vivir de cara a las realidades educativas cotidianas- de manera que las decisiones a adoptar no sean sólo un asunto de especialistas y formadores sino también de otras personas vinculadas a la educación de niños y jóvenes. Una tarea que no resulta fácil pues exige, en su opinión, un profundo cambio de mentalidad en los formadores del profesorado (aspecto, hasta donde he llegado, escasamente atendido en el informe que nos ocupa). Entiendo con Zay que orientar la formación del profesorado a satisfacer las demandas sociales cambiantes está a la base de una formación inicial que capacite para una transición laboral exitosa. Pero entiendo, asimismo, tanto la dificultad para interpretar cuáles son las demandas sociales que merecen ser tenidas en cuenta como la insuficiencia de esta perspectiva si no se presta atención, simultáneamente, a las condiciones en las que se produce la transición laboral de los profesores. Irónicamente: cabría pensar en la superación del «más difícil todavía», pauta habitualmente utilizada para la incorporación del profesorado novel en nuestro contexto, como un potencial criterio de la calidad de la formación inicial.

Redefinir el papel profesional y la formación del profesorado para los cambiantes tiempos que corren exige, a su vez, tener en cuenta nuestros puntos de partida. En el contexto español, como en otros países europeos, la formación del profesorado ha dependido de las reformas educativas producidas, vinculadas a su vez a tendencias económicas, sociales y culturales globales, de profundo calado, no siempre fácilmente perceptibles por el profesorado¹⁶. Sin embargo, las decisiones finalmente adoptadas responden a las prioridades de cada sistema. Así por ejemplo, cabe aludir a la diferencia de trato recibido en las últimas reformas educativas -LOGSE, LOCE y LOE- por la formación inicial y la formación en ejercicio, que han dado lugar a cambios mas bien escasos en la primera y notorios en la segunda. Está por ver cuáles acabarán siendo los cambios en la formación inicial del profesorado de secundaria una vez remate el proceso de su diseño como titulación de posgrado en el marco de construcción del EEES.

¹⁶ La formación del profesorado suele ir a remolque de las reformas en lugar de anticiparse a ellas, como por ejemplo sucedió en Finlandia en 1980 o en el contexto español (en el marco de la formación en ejercicio) con la creación de los Centros de Profesores en 1984.

A partir de los setenta, la formación del profesorado se postula como la condición por excelencia para que el sistema educativo alcance los retos de calidad -y equidad- planteados por una determinada reforma. En el contexto español, en mi opinión, el aserto puede ser aplicado a la formación continua, pero no así (hasta el momento) a la formación inicial, y en especial a la formación inicial del profesorado de secundaria que, salvando los honrosos intentos desarrollados a finales de los noventa por algunas Comunidades Autónomas y universidades, continúa siendo una asignatura pendiente, como decía mas arriba y he puesto de relieve en otros trabajos (Montero, 1998, 2002, 2004a, 2004b). Que esto haya sido así hasta el momento es atribuible a diversos motivos, entre los que podríamos rescatar la situación de exceso de oferta de profesores, al tiempo que la necesidad de atender a la formación de un amplio colectivo de docentes en ejercicio de mediana edad, lo que resultaba más rentable que invertir energías, tiempo y dinero en la formación inicial de futuros docentes con escasas posibilidades de incorporación laboral al sistema educativo.

Los enormes esfuerzos realizados en la formación en ejercicio durante los ochenta y noventa no han compensado, en mi opinión, la ausencia de su formación inicial como profesionales de la enseñanza, aumentando, si cabe, el efecto perverso de su preparación preferente como especialistas disciplinares. Y si, efectivamente, «no hay mal que por bien no venga», como reza el dicho popular, ojalá esta situación haya servido para aprender en el presente y en el futuro el papel clave de la formación inicial y el dudoso acierto de utilizarla en función exclusivamente de las necesidades del mercado laboral, aunque vuelvan a ser éstas las que, entre otras, están contribuyendo a su revaloración. Como el informe pone de manifiesto, en la mayoría de los países europeos -entre los que nos encontramos- se producirá una significativa demanda de nuevos profesores ante la jubilación, a corto y medio plazo, de un buen número de estos (Eurydice, 2004, p. 11).

Ciertamente, el reconocimiento de la enorme importancia del profesorado para el éxito de los cambios promovidos por una determinada reforma educativa suele estar siempre presente en la exposición de motivos de las leyes reguladoras de las mismas. La tendencia derivada suele ser la de utilizar la formación como mecanismo de seducción, bajo el eslogan «a más formación mejores profesionales» mitificando sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, obviando las dimensiones sociales, culturales, organizativas y personales del cambio, como creo ha sucedido a menudo en nuestro contexto (véase, Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado (tanto los procedentes de demandas

externas como internas). Sin embargo, ligarla a las reformas como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como viene sucediendo habitualmente en los últimos años lleva implícito, en mi opinión, el efecto perverso de dificultar la construcción de «otra» cultura de la formación por el profesorado, en la que ésta sea se convierta en un componente ineludible de las condiciones laborales, se dirija al desarrollo profesional, favorezca su identidad como profesionales de la enseñanza... Otra cultura en fin, alternativa a la representación de la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones (políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas...) obligan a hacerlo. La formación inicial debería tener un papel relevante en este proceso como «puerta de entrada al desarrollo profesional» (Montero, 2002), primera e indispensable etapa del continuum formativo, con una mayor coherencia con la formación en el puesto de trabajo, en la línea que sugiere el informe de Eurydice.

En definitiva, la formación del profesorado no debería continuar dependiendo en exclusiva de las exigencias políticas de las reformas educativas de turno, de manera que «rara vez se la relaciona con objetivos más amplios y no se tiene en cuenta la idea global de lo que se está persiguiendo» como afirman Lieberman y Miller (2003), lo que bien puede explicar la dificultad para construir su sentido por parte de profesores y profesoras. Posibilitar la construcción del sentido de la formación, ligándola estrechamente a la mejora personal y profesional, exigiría prestar mayor atención a la comprensión por los futuros profesores de las características propias del cambio educativo, de manera que puedan ser perceptibles los significados aportados por los tres contextos (macro, meso y micro) señalados por Bowe y Ball (1992) en el trabajo de Esteve (2006), al tiempo que facilitar su toma de conciencia sobre sus interacciones y contradicciones resultantes. Quizás así los futuros profesores adquieran las condiciones adecuadas para comprender mejor el valor de su protagonismo como agentes culturales, a la vez, de continuidad y cambio (Hargreaves, 2003), y afrontar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en las que ejercerán su profesión... las cuales no han hecho más que empezar.

No hay reformas sin repercusiones en los profesores quienes serán, a la postre, los principales protagonistas de su evolución, ya que, como señala Escudero:

tanto los ideales asociados a una educación de calidad como las estructuras que se crean para sustentarlas quedarían condenados a dormir tan sólo en el sueño de los justos, en la retórica y buenas declaraciones, a menos que diversos agentes asuman los respectivos poderes y responsabilidades de traducirlos

a compromisos y decisiones, convocando energías y esfuerzos, la dedicación y las voluntades debidas (Escudero, 2002, p. 251).

Sin embargo, asumir su cuota de responsabilidad en los cambios supone complejas revisiones y reconstrucciones de un saber profesional con frecuencia desconsiderado. Cabe en este contexto reiterar la idea de que las actuaciones de la formación han estado orientadas más por la concepción de los profesores como objetos a transformar que cómo sujetos de esa transformación (quizás la gran asignatura pendiente de la política de la formación del profesorado en nuestro contexto sea la de su consideración como sujetos posibilitando otra cultura de la formación, como señalaba en párrafos anteriores).

La formación inicial del profesorado se enfrenta al reto de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales de profesores y profesoras para afrontar la incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores (Schön, 1992, 1998) que caracterizan cada vez más su práctica profesional en las sociedades y economías del conocimiento. Cómo lo haga en este momento histórico depende de múltiples factores y, en especial, de la prioridad dada a las cuestiones educativas por las políticas económicas en un determinado país.

Modelos de formación, acceso y selección del profesorado

En función de las diferentes tradiciones de la formación inicial en el contexto europeo, cada vez que se plantea la necesidad de reconsiderar su adecuación a situaciones de cambio socioeducativo, se revitaliza la problemática sobre cuestiones tales como: las ventajas o inconvenientes de los modelos simultáneos o consecutivos para su diseño y desarrollo; las instituciones de formación más adecuadas; el potencial valor de la selección del profesorado, junto a otras como el perfil profesional y el currículo de la formación. Atraer a los candidatos más adecuados (ante la proximidad de tiempos de mayor demanda de profesores), y hacer que la formación les prepare realmente para satisfacer las necesidades y demandas sociales, se convierte en un viejo y nuevo problema constantemente redivivo. Partir de lo que conocemos, la vieja premisa kuhniiana para la construcción del conocimiento, resulta en este caso de gran ayuda.

El contexto español se caracteriza, como es de sobra conocido, por una doble red de formación inicial del profesorado (lo que no sucede en la formación continua, al menos en apariencia). La tradición de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria responde a un modelo simultáneo (el desarrollo de los distintos ámbitos curriculares tiene lugar al mismo tiempo y en la misma institución). La del profesorado de Secundaria responde a un modelo consecutivo (primero se produce la formación disciplinar y después la profesional, ambos en la universidad y en ámbitos institucionales diferentes), aún cuando hay que precisar que la formación disciplinar no está en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria (y de manera especial de la ESO). Y si bien no oso afirmar que la preparación académica recibida no constituya un bagaje apropiado del que los futuros profesores pudieran extraer un excelente partido para la enseñanza, sí me atrevo a decir que éste podría ser más adecuado si el currículo de la formación disciplinar tuviera en cuenta el sentido de los objetivos y contenidos de la etapa de la educación secundaria.

La tendencia en Europa es favorable a los modelos simultáneos por razones bien conocidas, como constata Esteve (aunque éstas no sean suficientemente poderosas para remover la tradición de un determinado país, como sucede en el contexto español). En primer lugar porque los modelos consecutivos generan identidades profesionales «falsas» ya que la carrera elegida no es la de ser profesor sino otro tipo de profesional (lingüista, biólogo, filósofo, químico...). Se produce, además, un reforzamiento del supuesto de que para enseñar basta con el dominio de la disciplina o disciplinas, de manera que la complejidad de la tarea de la enseñanza se reduce a un decir la cosa, a la transmisión de conocimientos, lo que resulta, si cabe, más insuficiente en el marco de la sociedad del conocimiento, en la que se acentúa el papel de mediadores de los profesores.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo dicho, porque estudiar una disciplina para enseñarla favorece afrontar su conocimiento con la perspectiva de transformarlo en objeto de aprendizaje para los alumnos, en la dirección tan magníficamente planteada por Shulman (véase Shulman, 2004) del «pedagogical content knowledge», traducido en nuestro contexto como «conocimiento didáctico del contenido» a sugerencia de Carlos Marcelo. Que la formación inicial como profesionales de la enseñanza de manera simultánea y no consecutiva es determinante por las razones dichas, además de un importante condicionamiento de las actitudes del profesorado hacia su formación posterior no son, evidentemente, las premisas que gobiernan este asunto.

En ambos casos, sea el modelo de formación simultáneo -profesorado de Infantil y primaria- sea consecutivo -profesorado de secundaria- la institución encargada es

la universidad. Claro que podemos continuar cuestionando que se trate de la «misma» universidad para unos y otros en función de la escasa importancia dada a los espacios sociales ocupados por la formación del profesorado, de acuerdo con la argumentación de Hargreaves (1999), sobre la geografía social de la formación del profesorado. Con esta salvedad (que exigiría mayor detenimiento), el contexto español responde plenamente a la tendencia europea de integración progresiva de la formación del profesorado en la universidad.

La duración de la formación ha sido hasta el momento diferente, de ciclo corto y largo, respectivamente. A pesar del previsible alargamiento de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en el proceso de su conversión en el EES en una titulación de grado, van a seguir manteniéndose las diferencias, al haberse optado por una titulación de posgrado para la adquisición de las competencias profesionales por el profesorado de Secundaria. En síntesis, los futuros profesores de infantil, primaria y secundaria continuarán teniendo procesos formativos muy diferentes en duración, peso e importancia de los distintos ámbitos que configuran el currículo de la formación, instituciones, formadores, recursos y oportunidades de desarrollo profesional, y sus posibilidades de adquisición y desarrollo de capacidades y competencias profesionales continuarán siendo también desiguales.

A medida que se producen reformas, informes, pasa el tiempo y el *statu quo* del pasado permanece, continúo preguntándome por las razones para mantener esta desigualdad en lugar de dar pasos decididos en la dirección de acortar las distancias y favorecer un mayor sentido de pertenencia a la profesión docente. La ausencia de voluntad política para transparentar las razones que retrasan una y otra vez un cambio tan necesario resulta un tanto incomprensible. ¿A qué se debe? ¿A las dificultades propias de los cambios culturales? ¿Al coste cero de las reformas de la formación? ¿A los problemas corporativos? ¿Al papel conservador de los sindicatos? Resulta más sorprendente en momentos en los que se demanda una convergencia europea en los sistemas de educación superior y cabría la posibilidad de estudiar otras fórmulas para la organización de la formación inicial, ¿o no?

No obstante, no hay respuestas simples ni éstas son deseables. Los problemas de la formación del profesorado son lo suficientemente complejos como para dar la bienvenida a cualquier tipo de mejora que en ella tenga lugar, y es esperable que el proceso de construcción del EES nos depare oportunidades para continuar profundizando en éstas y otras cuestiones.

En otro lugar (Vez y Montero, 2005), hemos tenido la oportunidad de poner sobre el tapete el alcance del proceso de adaptación al EES de los títulos universitarias

vinculados a la formación del profesorado. En él analizamos algunas de las perspectivas desde las que se están desarrollando las medidas institucionales que tratan de hacer converger la formación del profesorado en los 25 países miembros. Como punto de partida, hay que aludir a la constatación de que los centros de formación del profesorado están lejos de resultar homogéneos en cuanto a estructura, cultura profesional, desarrollo curricular, etc. en el conjunto de la Unión Europea. Por otro lado, cada vez somos más conscientes de la importancia y complejidad de la integración de una dimensión europea en la educación y en la formación del profesorado. El desarrollo de una dimensión europea como parte integral de la formación del profesorado se ve ahora más vinculado a una preocupación profesional común: conseguir profesores competentes, estructuras más transparentes y calidad en la educación y la formación.

La relevancia de la formación inicial como el primer punto de encuentro con el aprendizaje continuo de la actividad de la enseñanza, significa que cómo sea organizada desempeña un papel determinante en la calidad de quienes la eligen como opción profesional. Y ello anticipándome a los vientos que soplan (cíclicamente), de disminuir los requisitos de entrada o plantear esquemas organizativos que disminuyan la duración de los estudios y centren éstos en habilidades prácticas¹⁷. A este tenor, el resumen del informe de la UNESCO (2004, p. 22) *Educación para todos*. El imperativo de la calidad, advierte que «la calidad de la enseñanza correrá serios riesgos si las exigencias para acceder a la docencia se siguen rebajando y si sigue aumentando la carga de trabajo de los docentes». Refiriéndose al contexto norteamericano, Lieberman y Miller (2003, p. 10) afirman con dureza:

En medio de toda la palabrería sobre la «calidad del profesorado» se producen renovados esfuerzos que tratan de privar de profesionalidad a la enseñanza, de acelerar la preparación de los educadores y los procedimientos de obtención de la titulación, de minar la estabilidad en los puestos de trabajo y devaluar la experiencia, la libertad y los conocimientos de los docentes en las decisiones cotidianas del aula.

¹⁷ Algunos países europeos han establecido modelos de formación alternativos para atender a situaciones de escasez de profesores (Reino Unido –Inglaterra–, Holanda...), favoreciendo la entrada de profesionales de otros sectores y facilitándoles las condiciones para el seguimiento de la formación. Nada tengo contra esta opción si no supone una disminución de las exigencias para ser profesor. Al contrario, puede significar un mayor compromiso con la profesión docente el hecho de que los profesores tengan experiencias laborales distintas, propugnada ya a finales de los años sesenta por Landshere, el gran investigador belga de la formación del profesorado. Como experiencia personal, en la Universidad de Saint Louis (Missouri, Estados Unidos) he tenido, precisamente, la oportunidad de conocer un nuevo programa de formación del profesorado específicamente diseñado para profesionales de otros ámbitos laborales.

También Hargreaves se hace eco de las contradicciones y dificultades que la sociedad del conocimiento tiene para hacer de la enseñanza una auténtica profesión del aprendizaje. Traslado sus duras palabras como potencial aviso para navegantes:

La sociedad del conocimiento... anhela más altos niveles de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ha sometido al profesorado a ataques públicos; ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobrerregulación; y ha provocado maremotos de renunciadas y jubilaciones anticipadas, crisis de vocación y falta de líderes apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras (Hargreaves, 2003, p. 20).

¿Caminamos en esa dirección?

Entre otros aspectos, están en juego los procesos de selección de candidatos, a los que se ha prestado una escasa atención en el contexto español, limitados en éste actualmente al requisito general de la Selectividad (con notas de corte más bien bajas), y donde no son usuales exámenes específicos de acceso y menos aún entrevistas personales. En ambos itinerarios de formación, por tanto, los candidatos suelen ser jóvenes con los requisitos de entrada a la universidad satisfechos, si bien en algunas especialidades de primaria, suelen integrarse licenciados universitarios con vistas a obtener las condiciones necesarias para presentarse a las pruebas de selección al ingreso en la profesión e integrarse como funcionarios públicos del sistema educativo.

Teniendo en cuenta que nuestro modelo de formación del profesorado de secundaria es consecutivo, se producen dos momentos de acceso, con el único requisito de la selectividad o la existencia de *numerus clausus* en el caso de la primera fase, y completamente abierto en la segunda. Si la tendencia europea es la de promover un acceso restringido, y éste implica la discusión de los criterios de selección a emplear, permítaseme recordar las dificultades que generó esta idea en las discusiones ocasionadas sobre el acceso al Título de Especialización Didáctica a finales de los noventa. ¿Cuáles serán los planteamientos para el acceso a título de posgrado?

Coincido con Esteve en que la introducción de criterios restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia, supone una búsqueda de equilibrio entre

quienes entran y quienes salen, planteándose incluso la posibilidad de un puesto de trabajo para quienes superen los procesos de selección (lo que sucede en algunos países europeos). Una posición más coherente, en mi opinión, que la de abrir de par en par las puertas de la formación inicial a candidatos que no desean ser profesores y que eligen esta opción por otras razones, la cual representa una inaceptable desvalorización de la formación inicial.

En realidad, lo que se está planteando es la propuesta de una carrera docente desde el mismo comienzo de la entrada en la formación, entendiendo ésta como un proceso de aprendizaje durante toda la vida activa. Supondría un estímulo decisivo para el atractivo de la profesión docente, si bien veo con escepticismo la propuesta en el contexto de nuestras condiciones de partida, entre otras razones por las características específicas de la selección del profesorado como funcionarios públicos.

El currículo de la formación del profesorado

No resulta fácil ponerse de acuerdo respecto a qué tiene que saber y saber hacer un profesor (Darling-Hammond y Bransford, 2005), qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), o qué competencias son indispensables para hacerlo (Perrenoud, 2004). Conocemos sobradamente las dificultades de llegar a acuerdos sobre estas cuestiones. Sin embargo, éstas no debieran impedir de cada vez el esfuerzo honesto de intentarlo, apoyándonos en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la formación del profesorado (Lieberman y Miller, 2003).

A pesar de la evidencia disponible acerca de la conversión de la profesión docente en una actividad más compleja y difícil de ejercer que hace unas décadas (aserto aplicable a todos los niveles del sistema educativo, todos ellos afectados por los profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos), ésta continúa pareciéndose a lo que era en otros momentos, comportándose como «medievalista» frente al aprendizaje. Una situación paradójica ante la ampliación de las funciones a desempeñar por el profesorado hacia dimensiones que subrayan su papel como «educadores», cambio especialmente visible y complejo en educación secundaria.

La aventura por iniciar, en breve, de elaboración del título de postgrado de profesor de Educación Secundaria, representa una oportunidad para el análisis y la discu-

sión del tipo de profesionales que se pretende formar –¿qué profesores y profesoras para este siglo, esta sociedad, este contexto? ¿qué capacidades y competencias?– son algunas de las cuestiones por plantear. Una tarea previa necesaria para la toma de decisiones del currículo de la formación.

En su excelente exploración de los significados de ser profesores en las sociedades del conocimiento, Hargreaves (2003, p. 20), afirma que éstos se encuentran «encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia». Pueden optar por ser catalizadores de la sociedad del conocimiento, lo que supone considerarse como agentes clave de la misma, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como contrapuntos o como víctimas.

Enseñar «en» y «para» la sociedad del conocimiento, actuar como sus catalizadores, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de: promover un aprendizaje «cognitivo profundo»; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.

Aspectos que, en opinión del autor, configuran un conjunto de «virtudes» profesionales indiscutibles que son, sin embargo, insuficientes para neutralizar los riesgos de exclusión y desigualdades sociales inscritos en las sociedades del conocimiento. De ahí su propuesta de los profesores como contrapuntos, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e «identidad cosmopolita». Adoptar la decisión de convertirse en un docente «contrapunto» de la sociedad del conocimiento significa, en palabras de Hargreaves:

... preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio. Significa desarrollar el capital social, establecer los fundamentos emocionales de la democracia, y crear el germen de la identidad cosmopolita. Enseñar más allá de la economía del conocimiento significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores sino que está dirigida por valores (2003, p. 82).

En el informe de Eurydice, para responder con flexibilidad a las demandas de futuro (que ya está con nosotros), supone la confianza en la autonomía de las instituciones universitarias para el diseño del currículo. En el contexto español esta autonomía está condicionada por la existencia previa de unas directrices generales que, como en otros países europeos, buscan la homologación de las titulaciones.

En este marco, el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria atiende a un conjunto de ámbitos básicos que, globalmente considerados, mantienen una estructura estable a partir de su diseño por la UNESCO (otra cosa es cómo se llena de contenido cada uno de ellos, que tiempo se les atribuye y cómo se desarrollan). Me refiero al denominado académico que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); el denominado profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza. La relación interdisciplinar entre estos ámbitos supone uno de los retos más difíciles si se pretende evitar la fragmentación curricular, tan frecuente en la formación inicial del profesorado, lo que exige la colaboración entre formadores. Un aspecto, en mi opinión, decisivo para la calidad en el futuro de la formación inicial que se acabe diseñando y donde debiera encontrar su razón de ser la autonomía curricular de las instituciones de formación. Cabe recordar aquí el papel de «modelos» a desempeñar por los formadores para la interacción entre la teoría y la práctica en la formación.

Junto a estas cuestiones se recogen también un conjunto de tres áreas específicas del currículo de la formación inicial (transversales en mi opinión) dirigidas a preparar a los futuros profesores para enfrentarse a algunos de los retos más demandantes de las sociedades del conocimiento, entre las que se citan la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, (personal, social, cultural) y la gestión de los centros educativos.

Comparto la relevancia de estas tres áreas y haré sólo unas breves puntualizaciones sobre las mismas.

En relación con la incorporación de las TIC en la formación inicial, me gustaría sugerir la idea de su carácter transversal, de acceso al conocimiento, de todas y cada una de las áreas y materias que configuran el currículo de la formación inicial y no sólo de las que lleven por nombre nuevas tecnologías aplicadas a la educación o tecnología educativa. La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental -sin duda imprescindible- para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, com-

parto la idea de profundizar y precisar mejor el sentido de las TIC en la formación del profesorado.

Afirma Hargreaves (2003) que las escuelas que son buenas instituciones de aprendizaje para los niños y jóvenes deben ser también organizaciones de aprendizaje efectivas para los docentes y directores. Seguramente esto no es posible sin una buena preparación del profesorado, en general, y de quienes van a desempeñar tareas directivas y de gestión en particular. Más allá de su irrenunciable consideración como individuos, profesores y profesoras son miembros de una organización y como tales deben ser considerados en su formación inicial, lo que se configura también como un auténtico reto.

Sin embargo, pienso que la necesidad de una formación específica para el desempeño de cargos directivos o de tareas de gestión en los centros corresponde más bien a un momento posterior de la carrera docente, si bien comparto la opinión de que las tareas de administración, dirección y gestión, se lleven a cabo por personas formadas para hacerlo.

En este ámbito organizativo, echo no obstante de menos un mayor énfasis en las necesidades de colaboración entre profesores y otros profesionales, cuya presencia, estable o circunstancial, es cada día más frecuente en los centros educativos. La educación no es ya «patrimonio exclusivo» de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que seguramente exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa, afirma Imbernón (2004, p. 149). En función de las estrechas relaciones esperadas entre la formación inicial y la transición laboral, éste aspecto no debería descuidarse.

La atención a la diversidad, en sus múltiples manifestaciones –personales, sociales, culturales, grupales– constituye otro gran reto para la formación inicial del profesorado de secundaria, si cabe mayor todavía por representar algo ausente, hasta hace poco, del marco de preocupaciones propias del mismo: la inclusión de niños y adolescentes que en otro tiempo quedaban fuera de los itinerarios de este nivel educativo y que en la actualidad, debido a la extensión de la escolaridad obligatoria y la globalización de la economía, están presentes en ellas. Por esta razón creo que es uno de los aspectos que exige, si cabe, mayor atención, en contraste con la escasa precisión existente acerca de que deberían saber y saber hacer los profesores para enfrentar este reto. La consecución de una escuela pública y democrática depende en gran medida, en mi opinión, del acierto tanto con relación a las modalidades de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales como las relativas a la convivencia entre estudiantes procedentes de culturas distintas, junto a la atención a la disci-

plina en el aula, y los conflictos de todo tipo emergentes en ellas. Y en esta dirección comparto totalmente con Esteve la propuesta de formar a los futuros profesores en el conocimiento de sí mismos, posibilitando el desarrollo de capacidades de enfrentamiento con situaciones conflictivas.

Para terminar, unas breves reflexiones acerca de las potenciales dificultades que tendría aplicar en el contexto español una fase de formación práctica en el lugar de trabajo, concebida como una etapa de transición entre la formación inicial y la plena incorporación laboral como profesionales.

Las circunstancias actuales del acceso al ejercicio de la función pública docente contemplan un período de prácticas. Este período representa una ocasión formativa extraordinaria que puede ser aprovechado a través del diseño de medidas de apoyo y de programas de mentorazgo para posibilitar al profesorado novel la asunción de sus responsabilidades docentes. El artículo 101 de la LOE señala que la «incorporación a la docencia en centros públicos de los nuevos profesores se realizará bajo la tutela de profesores experimentados». Una tutela asignada, con carácter preferente, a los catedráticos de enseñanza secundaria con estas palabras: «la dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento» (disposición adicional octava).

Tengo mis dudas de que sean programas de mentorazgo los que se están desarrollando para atender a este profesorado. Sé que en la actualidad, en función de la legislación vigente¹⁸, se están realizando cursos de formación para el profesorado novel de unas 30 horas de duración, a través de los distintos tipos de instituciones de formación permanente existentes en las Comunidades Autónomas. ¿Cómo se relaciona este curso con la tutela de los profesores experimentados? ¿Qué se está haciendo para formar a los profesores experimentados que desempeñan el papel de tutores de los noveles? ¿Es suficiente con ser profesor experimentado (lo que en la literatura significa 10 años como docente) para actuar como tutor -mentor- de un profesor principiante? La compensación para los tutores por su labor es el reconocimiento como mérito para los sexenios.

Tres cuestiones más quiero añadir. La primera, el absurdo en nuestro contexto de considerar profesores noveles a aquellos que se incorporan tras haber superado las oposiciones cuando, como señala Esteve, y he podido comprobar personalmente,

¹⁸ Véase el Real Decreto 324/2004 de 27 de febrero (boe, 28 de febrero), por el que se aprueba el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el cuerpo de Inspectores de Educación.

pueden llevar más de cinco años como interinos. La ayuda deberían recibirla también cuando se incorporan por primera vez como profesores, con el «más difícil todavía» como criterio habitual de uso en nuestro contexto. La segunda, los cambios a realizar si, como sucede en otros países europeos, la etapa de transición es compartida entre las instituciones de formación inicial y los centros educativos en los que desarrolla su actividad laboral. Y tercera, la propuesta de realizar la evaluación de este periodo mediante estrategias como la elaboración de portafolios que den cuenta de las evidencias disponibles sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional vivido, presentados, por ejemplo, a una comisión de la que formen parte formadores y mentores, una magnífica oportunidad para establecer puentes entre las diferentes fases del desarrollo profesional como plantea el informe de Eurydice.

Para terminar, me gustaría recordar que en la formación de profesores:

Educar las dimensiones reflexivas, indagadoras, creativas, interpersonales o éticas (y por descontado críticas) de esta profesión –un designio irrenunciable, so pena de reducirla a un triste remedo instrumental– significa encarar dominios en los que no hay rutas directas ni resultados unívocos que puedan ser codificados de antemano y computados (Romero y Luis, 2005).

Referencias bibliográficas

- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (eds.) (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey, Jossey-Bass/Wiley.
- ESCUDERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- (2006): «La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial», en *Revista de Educación*. Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado. Artículo marco.

- EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2004): «La profesionalización docente, hoy y mañana», en J. LÓPEZ SANCHEZ; M. SÁNCHEZ MORENO; P. MURILLO ESTEPA (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- INTRATOR, S. M. (ed.) (2002): *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- MONTERO, L. (1998): «Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria. La formación inicial», en M. FERNÁNDEZ CRUZ; C. MORAL (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, FORCE, pp. 143-160.
- (2002): «La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?», en *Educación*, 30, pp. 69-89.
- (2004a): «La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. De ayer a hoy... ¿y mañana?», en *Organización y Gestión Educativa*, 6, noviembre.
- (2004b): «La formación del profesorado: de hoy para mañana», en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla, pp. 158-170.
- PALMER, P. (1998): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (2002): *Reformas y retórica. La reforma educativa de la logse*. Archidona, Aljibe.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2005): *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés*. http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SHULMAN, L. (2004): *Teaching as Community Property*. San Francisco, Jossey-Bass.

VEZ, J. M.; MONTERO, L (2005): «La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 101-121.

Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado

Marilyn Cochran-Smith

Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts (EEUU)

Kenneth Zeichner

University of Wisconsin, Madison, Wisconsin (EEUU)

Kim Fries

University of New Hampshire, Durham, New Hampshire (EEUU)

Resumen

En 1999 la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) creó un Panel de Investigación en Formación del Profesorado para el que se nombraron a 17 personas y se asignaron las siguientes tareas: llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa, y hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores para los estudiantes del país. El resultado del trabajo del Panel fue la publicación en 2005 de un Informe titulado «Analizar la formación del profesorado: Informe del Panel de la AERA sobre Formación del Profesorado». Este volumen contiene un resumen ejecutivo, tres capítulos centrales y nueve síntesis o resúmenes de investigación. Además, el Informe propone una agenda futura de investigación sobre formación del profesorado, aborda cuestiones sobre diseños de investigación y otros asuntos metodológicos y se pronuncia sobre la infraestructura necesaria para la investigación sobre formación del profesorado. Este artículo ofrece una panorámica general del referido Informe.

Palabras clave: formación del profesorado, Estados Unidos, investigación sobre educación.

Abstract: *Studying teacher education in the US: an overview of the report of the American Educational Research Association (AERA) panel on research and teacher education*

In 1999, the American Educational Research Association (AERA) constituted a Panel on Research and Teacher Education. 17 members were appointed to the panel and were given the following charge: to create for the larger educational community a critical but even-handed analysis of the empirical evidence related to practices and policies in pre-service teacher education in the United States, and to recommend research directions that are most promising for what the educational community needs to know in order to prepare strong teachers for this nation's children. The panel's work resulted in the 2005 publication entitled *Studying Teacher Education: A Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. This volume includes an executive summary, three overarching chapters, and nine research syntheses. Additionally, this volume recommends a research agenda and topics for teacher education, addresses research designs and methodological issues, and discusses a needed infrastructure for research on teacher education. This article provides an overview of the larger published volume and this panel's work.

Key words: teachers training, United States, education research.

Desde mediados de la década de los noventa hasta finales de la misma hubo una preocupación creciente en la comunidad educativa de los Estados Unidos por la imprecisión de muchas investigaciones que se suponía debían respaldar determinadas políticas y prácticas relacionadas con el ámbito de la formación del profesorado. En algunos casos se ha hecho referencia a la misma investigación con el fin de defender posturas totalmente opuestas. Por un lado, la aparición de estudios minuciosos dio a conocer el hecho de que existen numerosos estudios que han proporcionado claros ejemplos sobre este hecho concreto. Por otro lado, a menudo podía apreciarse incluso cómo supuestos completamente diferentes hacían mención a lo que se entiende por buena investigación, qué preguntas sobre la investigación debían realizarse y qué papel se podía esperar que desempeñara la investigación en cuanto a las políticas y prácticas educativas.

En medio de todos estos debates sobre la investigación, diversos críticos procedentes de escuelas y universidades de formación del profesorado, incluida una antigua Secretaria de Educación de los Estados Unidos, han abogado por la desregulación de la educación del profesorado en dicho país, de tal forma que sea posible acceder a la carrera docente con un mínimo de preparación profesional –e incluso sin preparación alguna– en caso de que los candidatos posean una titulación relacionada con

las asignaturas del currículo que van a impartir o bien que éstos puedan acceder a un tipo de examen que verse sobre dichas asignaturas (Hess, 2001; Paige, 2002).

Algunos comités y miembros de la Asociación Americana para la Investigación Educativa (American Educational Research Association –AERA– cuestionaron la fuerza de la base de la investigación así como la necesidad de ofrecer este tipo de educación en las escuelas y universidades. Más allá de estos comentarios, el Consejo de Gobierno de la AERA estableció un Comité para la Investigación y la Formación del Profesorado en 1999. La misión de este Comité era doble: por un lado, debía elaborar, para toda la comunidad educativa, un tipo de análisis crítico, pero a su vez imparcial, acerca de los datos empíricos relacionados con las prácticas y políticas de la formación de los futuros docentes en los Estados Unidos; por otro lado, debía proporcionar una serie de directrices dentro del ámbito de la investigación que fuesen las más adecuadas para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa con objeto de formar a profesores competentes que desempeñaran su labor dentro de los centros educativos de esta nación. Se seleccionaron 17 miembros dentro del comité procedentes todos ellos de diferentes áreas de especialización, partiendo desde la formación del profesorado a las políticas educativas relacionadas con este ámbito, la evaluación, el currículo, la artes liberales, la educación multicultural, la metodología y el diseño de la investigación y las reformas escolares (véase la Tabla D).

TABLA I. Miembros del Comité AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado

Miembros del Comité	Institución
Clift, Renee	University of Illinois Urbana, IL
Cochran-Smith, Marilyn (Co-Chair of the Panel)	Boston College, Chestnut Hill, MA
Dilworth, Mary	American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, DC
Fallon, Dan	Carnegie Corporation of New York, New York, NY
Floden, Robert	Michigan State University, East Lansing, MI
Fries, Kim (Project Manager)	University of New Hampshire, Durham, NH
Fuhrman, Susan	University of Pennsylvania, Philadelphia, PA
Gitomer, Drew	Educational Testing Service, Princeton, NJ
Grossman, Pamela	Stanford University, Stanford, CA
Hollins, Etta	University of Southern California, Los Angeles, CA
Jordan Irvine, Jacqueline	Emory University, Atlanta, GA
Lieberman, Ann	Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Palo Alto, CA
Pugach, Marleen	University of Wisconsin, Milwaukee, WI
Villegas, Ana María	Montclair State University, Montclair, NJ
Wilson, Suzanne	Michigan State University, East Lansing, MI
Zeichner, Kenneth (Co-Chair of the Panel)	University of Wisconsin, Madison, WI
Zumwalt, Karen	Teachers College, Columbia University, New York, NY

Este artículo proporciona una visión general del trabajo del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado que dio lugar a la publicación que lleva por título «Estudio de la formación del profesorado: informe del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado» (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). En la obra se incluye un resumen general, tres capítulos principales y nueve síntesis de la investigación, lo que supone un esfuerzo sistemático por aplicar un sistema común de objetivos académicos a una serie de cuestiones fundamentales dentro del ámbito de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue, sobre todo, el de proporcionar una descripción ecuaníme, exhaustiva y, fundamentalmente, objetiva sobre la situación de la investigación. Este hecho trajo consigo, en muchos de los temas que se consideraron, una urgencia y una necesidad crecientes por identificar y reconocer las numerosas inconsistencias y contradicciones existentes en el ámbito de la investigación. Los análisis llevados a cabo por el Comité fueron diseñados no sólo para observar el estado en el que se encontraba este tema en concreto, sino también para explicar por qué se encontraba en dicho estado y evaluar tanto los puntos fuertes como los débiles de los diferentes enfoques y cuestiones a la vez que se detectaban una serie de líneas de investigación más esperanzadoras.

Con el fin de organizar su trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve puntos clave y una serie de preguntas que sirvieran de guía al mismo (véase la Tabla II). El grupo trabajó a partir de cuatro supuestos sobre:

- componentes que intervienen en la preparación del profesorado;
- características de la investigación empírica;
- resultados deseables en la preparación del profesorado y
- relaciones entre la investigación y la práctica, así como las políticas existentes en relación con esta cuestión.

Hipótesis de trabajo

Componentes que intervienen en la preparación del profesorado

A la hora de elaborar los puntos clave y las preguntas que sirvieran de guía, el Comité se centró en los «componentes» que influyen en la preparación del profesorado más que en

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos.	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen?, ¿qué trayectoria profesional siguen?	Los docentes en Estados Unidos son predominantemente mujeres, blancas y monolingües. Hoy en día es más probable que los padres de los profesores hayan cursado Enseñanza Secundaria y Superior que en años anteriores. La edad media apenas rozó los 40 años. Muchos profesores han cursado programas de grado en instituciones públicas. Profesores con una preparación alternativa, especialmente profesores de color, es más probable que impartan clases inicialmente en centros urbanos atendiendo a estudiantes pertenecientes a minorías y de rentas bajas. Por otra parte, es más probable que los profesores que enseñan en los suburbios, en institutos y en el noreste de los Estados Unidos estén en posesión de un máster. La renovación del profesorado es el factor más importante en cuanto a la demanda de nuevos profesores. La media anual de renovación es del 30%.
Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?	Una vez concluidos los estudios, aquellos estudiantes que han completado programas de formación del profesorado tienen una puntuación media más alta en SAT/ACT que la mayoría de estudiantes que comienzan la universidad. Aquellos que registran el cuartil más elevado del SAT/ACT son los menos propicios a dedicarse a la enseñanza, y de hacerlo, son los que menos tiempo permanecen en este campo profesional. La relación entre la puntuación del profesorado y el desgaste no es concluyente. Los centros que registran un gran número de estudiantes pertenecientes a minorías, así como altas tasas de estudiantes con escasos recursos económicos tienen más profesores sin titulaciones. Asimismo, tienen más docentes que no enseñan dentro de su campo de especialización en comparación con los centros con menor porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías y con menor porcentaje también de alumnos con escasos recursos económicos.
Investigaciones sobre los efectos de los trabajos de los alumnos en arte y ciencias y en las bases o fundamentos de la educación.	Robert Floden y Marco Meniketti, Michigan State University	¿Cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado en relación con la asignatura que van a impartir; las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores; la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos	Existen muy pocas investigaciones acerca del impacto de estudios específicos de contenido en el aprendizaje, excepto en el área de matemáticas. Los estudios que analizan el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre la materia que van a impartir indican que la mayoría de ellos sólo posee una comprensión «mecánica» de los temas que van a enseñar. Conocen las reglas a seguir, pero no pueden explicar la lógica que se esconde detrás de ellas. Nuestra búsqueda bibliográfica no identificó ninguna publicación que cumpliera los criterios para su inclusión y analizase el impacto en el conocimiento de los futuros profesores de los cursos sobre las asignaturas de arte y ciencias ajenas al campo de enseñanza del candidato. Los estudios sobre el impacto de los cursos relacionados con las bases o fundamentos de la educación en el conocimiento de los docentes son más bien escasos.

Continúa en página siguiente

Continúa en pág. siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre métodos de enseñanza, cursos y experiencias de campo	Renee Clift y Patricia Brady, University of Illinois at Urbana-Champaign	¿Cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la enseñanza de estudiantes, así como otras experiencias de campo/clase para el aprendizaje/conocimiento de los profesores, su práctica profesional y/o el aprendizaje de los alumnos?	La metodología, los cursos y las experiencias de campo pueden tener un impacto en las opiniones acerca de la práctica docente de futuros profesores, aunque el hecho de querer implantar una práctica basada únicamente en opiniones y creencias no es ni lineal ni simple.
Investigaciones sobre enfoques pedagógicos en la formación de profesorado	Pamela Grossman, Stanford University	¿Cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?	Los estudios existentes sobre la pedagogía en la formación del profesorado se centran, sobre todo, en cómo se enseña a los candidatos y en cómo los distintos enfoques tienen una clara influencia en lo que éstos aprenden. La investigación dio como resultado cinco enfoques: experiencias de laboratorio, métodos de caso, videos y materiales interactivos y multimedia, portfolios, e investigación profesional.
Investigaciones sobre la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado	Etta Hollins, University of Southern California & Maria Torres Guzman, Teachers College, Columbia University	¿Cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?	Muchos estudios sobre formación de futuros profesores que trabajan con poblaciones sub-atendidas revelan que los conocimientos y opiniones juegan un papel mediador importante en lo que los candidatos aprenden mientras cursan programas de formación y también en cómo y qué es lo que enseñan una vez que ejercen como docentes. Los estudios relacionados con la reducción de prejuicios existentes hoy en día revelan que las experiencias previas, la temprana escolarización y las formas de pensar tienen una clara influencia sobre las actitudes y las opiniones de los candidatos. Los estudios centrados en el aprendizaje de los candidatos sobre pedagogía de la equidad no revelan hasta qué punto los candidatos son realmente capaces de implantar una pedagogía de la equidad para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de color. La mayoría de estudios sobre experiencias de campo que intentaban preparar a los candidatos para desempeñar su trabajo con poblaciones sub-atendidas mostraban una serie de impactos positivos a corto plazo, como por ejemplo: mayor conciencia, sensibilidad y aceptación de otros con distintos orígenes culturales. Los estudios sobre la experiencia docente de candidatos de color revelan que en la actualidad consideran a la enseñanza una profesión poco atractiva.
Investigaciones sobre la formación de profesores generalistas para trabajar con alumnos que presentan discapacidades.	Marleen Pugh, University of Wisconsin at Milwaukee	¿Cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los contextos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?	Los estudios indican que los estudiantes de formación inicial muestran interés en adquirir el conocimiento y las habilidades para tratar de manera satisfactoria con alumnos que tienen discapacidades. Se han realizado pocos estudios sobre los efectos de los programas.

Continúa en pág. siguiente

Continúa en pág siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre los requisitos para acceder a la profesión docente	Suzanne Wilson y Peter Youngs, Michigan State University	¿Cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?	Los estudios sobre titulaciones son limitados. Todos los Estados exigen que los candidatos estén en posesión de un Bachelor of Arts (BA) en educación o en un área de contenido. Muchos Estados también establecen que los candidatos tengan cierta experiencia en la enseñanza supervisada. Los datos existentes reflejan que se tiende a favorecer la titulación sobre la ausencia o escasez de la misma, según se mide por los rendimientos de los alumnos. 42 Estados tienen establecida alguna forma de evaluar a los docentes. Al contrario que otras profesiones, en las que se realiza una única prueba en casi todos los Estados, en ésta suelen emplearse unas 600 en todo el país. Hay muy poca base empírica que garantice la validez de las predicciones en este campo. La investigación sobre acreditación es ante todo informativa.
Programas de formación del profesorado	Kenneth Zeichner y Hilary Conklin, University of Wisconsin at Madison	¿De qué datos se dispone en cuanto al impacto de los distintos tipos de formación inicial en el reclutamiento del profesorado, la retención, la calidad y el aprendizaje de los estudiantes?	Los estudios que comparan la efectividad de varios tipos de programas tradicionales y alternativos de formación del profesorado y los programas de 4 años vs los de 5 en relación con los resultados obtenidos arrojan, generalmente, conclusiones contradictorias sobre la eficacia de los diferentes tipos de formación del profesorado y no nos permiten identificar las características específicas de los programas que tienen que ver con la obtención de resultados concretos. Independientemente del tipo de programa de formación completado, la especialización del docente en el contenido sí que parece que importa en relación con la retención del profesorado. Hay datos que confirman que durante el primer año de docencia, los profesores con poca o nula formación inicial demuestran tener más carencias en sus competencias profesionales que los profesores que sí han completado programas tradicionales o alternativos con especial énfasis en la formación docente.

los propios programas. Los componentes se definen como las características, estructuras y elementos que suelen formar parte de la preparación de los profesores, como por ejemplo la formación artística y científica, asignaturas principales y secundarias, prácticas laborales supervisadas, apoyo en el aula por parte de otros profesores, formación en métodos de enseñanza y requisitos para alcanzar determinadas titulaciones. Conviene advertir que las diferentes versiones y posibles combinaciones de estos componentes pueden estar presentes o no en los programas universitarios tradicionales destinados a los futuros docentes, en programas sobre nuevas categorías de acceso a la profesión docente en el nivel de posgrado y en programas organizados por instituciones con ánimo de lucro.

Al centrarse en los componentes, el Comité trabajó a partir del supuesto de que tanto «la preparación del profesor» como «la educación del profesor» no constituyen dos cuestiones monolíticas o unitarias, sino todo lo contrario. El Comité supuso que incluso en el caso de las políticas que están claramente especificadas, la educación del pro-

fesor tiende a estar ubicada dentro de un ámbito marcadamente local, entendido éste como arraigado en los múltiples contextos cambiantes de las instituciones de ámbito local y sujeto a la interpretación y a las interacciones sociales entre los individuos y los grupos. De esta forma, el Comité estimó las complejidades y variaciones existentes entre las diferentes estructuras que intervienen en la educación de los profesores, las disposiciones de tipo organizativo, los tipos de programas, las categorías institucionales y las trayectorias preparatorias para acceder a la profesión docente.

Investigación empírica

El Comité de la AERA abordó también la cuestión de la preparación del profesorado desde una perspectiva empírica. Desde un principio, el Comité reconoció que, si bien muchas de las preguntas de carácter empírico son importantes, hay también hay otras muchas que no pueden ser respondidas únicamente por la investigación empírica. El Comité también partió de la premisa de que algunas de las preguntas más rebatidas a lo largo de la historia de la educación ponen de manifiesto la existencia de postulados completamente contrarios en cuanto a los objetivos y procesos de la escolarización en una sociedad democrática. Por otro lado, el Comité propuso una hipótesis de trabajo basada en que no se pueden responder preguntas de este tipo por el simple hecho de recoger muestras de buenas prácticas en la investigación. Para estar seguros, las preguntas pueden desarrollarse, ser reformuladas o entendidas de una manera más profunda basándose en los datos; no obstante, éstos deben ser siempre interpretados y las interpretaciones suelen hacerse, a menudo, en contextos tremendamente politizados. Los valores y creencias del que interpreta dicha evidencia tienen una clara influencia sobre el propósito o fin para el que se utiliza la misma.

Tanto la educación como la formación del profesorado constituyen instituciones sociales que plantean cuestiones de tipo ideológico, filosófico, social, ético y moral. Si bien es cierto que las preguntas relacionadas con valores e ideologías hacen hincapié en la mayoría de las contradicciones más polémicas que existen sobre la formación del profesorado, dichas contradicciones son tratadas en muchos de los casos de manera errónea, como si fuesen neutras en cuanto a valores y carentes de cualquier tipo de ideología.

El Comité tuvo claro desde un principio que las políticas enmarcadas dentro del ámbito de la formación de los docentes no pueden ser establecidas únicamente en virtud de los datos empíricos, descuidando de este modo la existencia de valores en dicho proceso.

De esta forma, es importante distinguir que el trabajo del Comité se sitúa tanto dentro como fuera de la política contemporánea y de la escena política. Por una parte, la labor del Comité responde al contexto político del momento, mientras que la decisión de evaluar los datos empíricos en relación con algunas de las cuestiones sobre formación del profesorado está claramente influenciada por aquellos temas que resultan de mayor interés tanto para los responsables de elaborar las políticas educativas como para los profesionales de este ámbito. Por otra parte, la rotundidad reflejada en las hipótesis de trabajo del Comité constituye una crítica que emana del centro de atención actual de las políticas educativas, así como el escepticismo sobre la posibilidad de producir una serie de datos que ahora parecen desear los responsables de elaborar las políticas educativas, es decir un tipo de investigación que determine de una vez por todas lo que se ha dado en llamar el «caballo de carreras» de la formación del profesorado y que establezca un ganador definitivo (Cochran-Smith, 2005, 2006).

Nuestras revisiones de los estudios existentes en relación con este tema aclaran el hecho de por qué el enfoque del caballo de carreras aplicado a la formación del profesorado nos lleva inevitablemente a obtener resultados mezclados o inconclusos y, al mismo tiempo, deja fuera otra serie de cuestiones importantes. Tal y como sugiere este estudio, la formación de los profesores en los Estados Unidos es tremendamente compleja. Se lleva a cabo en el ámbito local y en instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan unos con otros al igual que con las numerosas experiencias y habilidades futuras de los docentes. La formación del profesorado también se encuentra influenciada por las condiciones políticas dentro del ámbito local y central. Dichas políticas determinan una serie de necesidades en cuanto a responsabilidades, limitaciones y posibilidades. Asimismo, los resultados relacionados con la formación del profesorado siempre dependen, en parte, de las interacciones entre los candidatos y del sentido y la importancia que otorgan a sus propias experiencias. La formación del profesorado también se ve afectada por las condiciones políticas estatales y locales, que establecen sus propios mecanismos para legitimar la demanda, así como por las restricciones y posibilidades existentes.

Resultados

Al comenzar a trabajar, el Comité reconoció la dificultad de crear un tipo de investigación que pudiera reflejar el impacto de la formación del profesorado en los futuros rendimientos académicos de los alumnos en aulas y guarderías a través del grado (K-

12). Este tipo de investigación depende de una sucesión de datos causales en los que se registran diversos elementos críticos:

- datos empíricos que demuestran el nexo entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje adquirido por los futuros docentes (el aumento del conocimiento didáctico de los futuros docentes, habilidades y disposiciones);
- datos empíricos que demuestran el nexo entre el aprendizaje adquirido por los futuros docentes y su práctica en el aula y
- datos empíricos que demuestran el nexo entre las prácticas de los graduados de los programas de formación del profesorado y lo que aprenden sus alumnos.

Se trata, en todos los casos, de tres tipos de nexos complejos y difíciles de valorar. Cuando se combinan, las dificultades tienden incluso a multiplicarse. Por poner un ejemplo, a menudo se registran retrasos importantes entre el periodo que comprende la formación del profesorado y la aplicación de medidas futuras relacionadas con los rendimientos académicos alcanzados por los alumnos. En este caso hay una serie de variables intermedias -difíciles incluso de medir- que influyen en aquello que los profesores son capaces de hacer y en lo que los alumnos pueden aprender. Por otro lado, los lugares donde los futuros profesores completan sus prácticas docentes son significativamente diferentes en cuanto al contexto, clima de centro, disponibilidad de recursos, alumnos y comunidades. El hecho de desenmarañar las relaciones tan complicadas existentes entre estas variables y los contextos y condiciones en los que ocurren es excesivamente complejo. Por otra parte, este hecho implica, en primer lugar, que hay un consenso en relación con los resultados o parámetros medios válidos y apropiados que es discutible.

Las síntesis de este volumen sugieren, de forma global, que no se van a poder encontrar respuestas adecuadas a preguntas complejas e importantes sobre la preparación de los profesores a menos que los estudios sean llevados a cabo a través de marcos teóricos sofisticados acerca de la naturaleza de lo que se considera una buena práctica docente y el aprendizaje de los profesores. Para hallar este tipo de respuestas hace falta contar con investigaciones fundamentadas en trabajos empíricos serios -cualitativos, cuantitativos y estudios donde coincidan diferentes métodos-. Por otro lado, estos estudios deben ser diseñados de manera que puedan tener en cuenta la variabilidad de los contextos intelectuales, organizativos y sociales, así como las condiciones en las que se

encuentran las escuelas, universidades y comunidades. En este sentido, nuestros estudios difieren de ciertas revisiones de políticas contemporáneas referidas a la educación con el fin de llamar la atención sobre los programas e itinerarios de formación que ya cuentan con suficiente aceptación. El tipo de enfoque propuesto por el Comité es muy diferente. En nuestro caso defendemos que lo importante no es que la investigación trate de dictaminar «quién gana», sino que ésta debe contribuir a identificar y explicar cuáles son los componentes activos en cualquier tipo de programa de formación del profesorado cuyos graduados tengan un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos y en otros resultados educativos significativos. Aquella investigación que sea capaz de identificar estos componentes activos, así como las condiciones y los contextos en los que es más probable que surjan, constituye el tipo de investigación que puede guiar la política y la práctica educativa en el siglo XXI.

Nuestros análisis también sugieren que algunos de los que se consideran defectos o errores considerables en la investigación sobre la formación del profesorado equivalen más bien a reflexiones sobre la inmadurez de este campo debido a su juventud (Zeichner, 1999). La investigación sobre la formación del profesorado surgió como un campo claramente identificable y separado de la investigación educativa en los Estados Unidos a partir de la segunda mitad de siglo (Lagemann, 2000; Lucas, 1999). Algunos de los puntos fuertes y de las limitaciones de la investigación reflejan este aspecto novedoso. Por ejemplo, en el contexto político actual se han hecho numerosos llamamientos a favor de incrementar la realización de pruebas de campo aleatorias en todas las áreas educativas así como fuertes críticas en relación con las áreas donde no ocurre esto. Hay que destacar, sin embargo, que las pruebas de campo aleatorias -ya sea en medicina o en otras ramas de la investigación- suelen ser apropiadas, llegado a alcanzar un punto de madurez en la investigación en el que ya se ha completado buena parte del trabajo empírico preliminar y teórico que permite diseñar diferentes tipos de intervenciones apropiadas con el fin de reflejar las combinaciones más favorables de aquellos componentes y condiciones que se sabe que tienen cierto impacto en los resultados. En la investigación sobre la formación del profesorado, donde se incluye en los resultados el aprendizaje de los profesores, la práctica docente y los resultados obtenidos por los alumnos, el trabajo preliminar, tanto teórico como empírico, no suele estar presente.

Por otra parte, en diversas áreas de la investigación sobre formación del profesorado se llevan a cabo, en primer lugar, una serie de pequeños estudios realizados en seminarios o cursos por profesores que a su vez desempeñan el papel de investigadores. Se han elaborado muy pocos estudios o análisis longitudinales fundamentados

en bases de datos nacionales. Una vez más hay que repetir el hecho de que esta escasez de estudios que abarquen un mayor número de aspectos y que tengan una mayor extensión se debe, al menos en parte, al hecho de que la formación del profesorado no ha sido un tema prioritario en las investigaciones en el caso de aquellas instituciones que proporcionan los recursos necesarios para llevarlas a cabo, ni tampoco ha sido el centro de atención de la investigación programática bien fundamentada.

Nuestros estudios revelan que hay líneas de investigación muy prometedoras en cada una de las áreas que abordamos. No obstante, la parte de la investigación sobre formación del profesorado que estudia la cuestión sobre cómo mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar otros resultados o que se centra en las condiciones y contextos en los que es probable que se den estos resultados es relativamente pequeña y se encuentra incluso incompleta. Al plantear las nueve preguntas elaboradas por el Comité sobre la formación del profesorado, la intención de éste fue la de elaborar una serie de líneas de investigación adecuadas, pero también la de no perder la pista del espacio que debía explorarse a través de un nuevo tipo de investigación de carácter prioritario sobre la formación del profesorado.

Investigación, prácticas y políticas educativas

El Comité estimó que había una relación superflua entre la investigación y la práctica educativa real. Por otro lado, advirtió que la investigación está influida por las mismas políticas cambiantes y los contextos políticos que la práctica educativa (Kennedy, 1997). El simple hecho de que se haya investigado algo no nos dice mucho sobre lo que hace realmente la gente o sobre lo que debería hacer en cuanto a los programas de formación. De hecho, hemos observado numerosos casos en los que la misma investigación se interpreta con el fin de justificar prácticas y políticas educativas radicalmente distintas. Asimismo, el Comité observó que había numerosas influencias en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones, incluidas las comisiones ideológicas, la autonomía docente, la libertad de cátedra, el deseo de evitar las interrupciones costosas de prácticas ya establecidas, los límites de los recursos económicos y de otros, y la legislación de carácter externo.

La relación entre la investigación y la política educativa en cuanto a formación del profesorado está muy descuidada. Esto se debe, en parte, a que la investigación proporciona información pero no llega a resolver preguntas realmente importantes. Por otro lado, los problemas de la investigación los suelen ocasionar los propios investi-

gadores en vez de surgir de manera espontánea y libre. Por todo ello, el Comité desarrolló su labor partiendo del supuesto de que la investigación empírica no puede generar un tipo de conocimiento monotemático o universal capaz de registrar todos los cambios que se producen en materia de política educativa (Florio-Ruane, 2002; Liston y Zeichner, 1991). Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones que se toman dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología.

Temas clave y preguntas guía

A partir de los cuatro supuestos que hemos tenido presentes desde el comienzo de este trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve temas clave. Cada uno de estos temas va acompañado de una serie de preguntas cuyo fin es el de ayudar a alcanzar determinados objetivos. Algunas de estas preguntas reflejan aspectos que han perdurado desde que la formación del profesorado se convirtió por vez primera en un tema de interés a partir de mediados del siglo XIX; otras, por otra parte, reflejan cuestiones de gran interés en la actualidad. Asimismo, muchas de las preguntas se refieren a aquellas condiciones y contextos en los que se obtienen resultados deseables. Esta línea de formulación de preguntas tiene como fin enfatizar la hipótesis del Comité basada en que los componentes específicos, programas y teorías pedagógicas no pueden existir por sí solas, sino que deben hacerlo en virtud de una interrelación dinámica con otros componentes y con las condiciones ya existentes en los ámbitos locales, con las características de los futuros profesores y con las restricciones, así como con los recursos disponibles resultantes de la existencia de contextos sobre política educativa y responsabilidad más extensos. Aunque hemos encontrado pocos ejemplos de estudios que traten de desvelar las relaciones tan complicadas que existen entre las condiciones, los componentes y los resultados, nuestra intención fue la de destacar estas cuestiones como indicadores de nuevos campos que debían ser estudiados y analizados, así como orientar nuestra formulación con relación a la necesidad de abordar una serie de asuntos prioritarios en la investigación.

Para cada área temática –en caso de que se mencionen los resultados– este término se utiliza en su sentido más general, incluidos los resultados referidos al aprendizaje de los profesores (por ejemplo, conocimiento didáctico de la materia que imparten, opiniones y sentido de la eficacia), la práctica docente y los resultados referidos al rendimiento (por ejemplo, las destrezas del profesor, las estrategias didácticas que emplea y la evaluación de su trabajo) y los resultados concernientes al aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, las calificaciones obtenidas en los exámenes, estrategias de resolución de problemas, dominio de las asignaturas y la actitud que tienen en relación con el aprendizaje), así como resultados más duraderos tales como el reclutamiento de profesores y el desempeño de la función docente en centros que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

El trasfondo detrás de cada una de estas cuestiones, incluido el debate pormenorizado sobre cómo han sido conceptualizadas e investigadas a lo largo del tiempo y por qué se consideran importantes en la actualidad, se analiza a lo largo de los diferentes capítulos del texto. Estos debates no se incluyen en este artículo debido a la limitación del espacio. Los lectores interesados tendrán que consultar la publicación completa para comprender cómo, por qué y de qué manera se han formulado todas estas cuestiones. A continuación se analizan las cuestiones o temas generales, las preguntas guía, así como la importancia de este conjunto de preguntas. Finalmente, en la Tabla 2 se muestran las conclusiones.

Tema 1: características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos

En la actualidad existen numerosas afirmaciones y suposiciones relativas al número de profesores que necesita este país –y que necesitará en el futuro–, cómo y dónde reciben su formación para ejercer como docentes y qué trayectoria profesional desarrollan a lo largo de su carrera. En concreto, hay una serie de argumentos a favor y en contra sobre el hecho de hacer que los profesores reflejen diferentes características a corto y largo plazo. Al plantear esta serie de cuestiones, el Comité se propuso resolver todas estas cuestiones tan contradictorias, así como proporcionar un perfil preciso desde un punto de vista empírico –aunque también lo suficientemente complejo– sobre las características demográficas de todos aquellos que se inician en la carrera docente. Las preguntas guía que se utilizaron fueron las siguientes: ¿quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los

futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen? y, por último, ¿qué trayectoria profesional siguen?

Tema 2: Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad

El segundo grupo de preguntas supone una continuación del primero y se complementa con dicho grupo. En este caso, el objetivo del Comité fue el de analizar las relaciones empíricas entre los perfiles demográficos, tal y como han sido descritos anteriormente, y los indicadores referidos a la calidad del profesorado. Al establecer todas estas preguntas no se pretendió analizar todos los estudios que ya existían sobre calidad, atributos y efectividad, sino que más bien el Comité se limitó a analizar el tipo de investigación relativa a la formación inicial del profesorado que contribuye a clarificar las relaciones existentes entre las características demográficas, los itinerarios de la formación y los indicadores de calidad. De esta forma, la pregunta guía empleada fue la siguiente: ¿qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?

Tema 3: La formación del profesorado en artes y ciencias, así como en las bases o fundamentos de la educación

Durante muchos años, los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios -y ahora también los programas de acceso alternativos- han estado organizados en torno a componentes clave de la formación, incluida la formación en la materia específica que se va a impartir, las artes y las ciencias en general, las bases de la educación, la pedagogía, los métodos de enseñanza y la práctica docente en el aula. El tercer y cuarto grupo de preguntas elaboradas por el Comité se complementan y fueron propuestas con el fin de investigar todos los datos relativos a estos componentes. El tercer grupo se centra en los datos que tienen que ver con los resultados alcanzados por los profesores en cuanto a la preparación de la asignatura que van a impartir, el nivel de conocimiento general así como el conocimiento que tienen sobre las bases o fundamentos de la educación. Entre las preguntas guía propuestas para alcanzar los objetivos establecidos en el tema 3 se incluyen: ¿cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado

en relación con la asignatura que van a impartir, las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 4: Formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza y práctica docente supervisada

Como ya se ha indicado anteriormente, el Comité consideró al cuarto grupo de preguntas como un complemento del tercero. Este último grupo se centra en los resultados relativos a la formación de los futuros docentes en cuanto a métodos de enseñanza y prácticas de clase supervisadas. Entre estas preguntas guía se incluyen: ¿cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la práctica docente supervisada y al aprendizaje de los alumnos?

Tema 5: Enfoques pedagógicos en la formación del profesorado

Hay una serie de enfoques pedagógicos bastante frecuentes hoy en día en este tipo de investigación que suelen ser conocidos con el nombre de *signature pedagogies* (modelos pedagógicos) de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue el de analizar las investigaciones existentes sobre los enfoques pedagógicos en la formación del profesorado, en especial en relación con los métodos de enseñanza, estrategias, enfoques educativos, tareas y las posibilidades de aprendizaje comunes a los programas y proyectos de formación del profesorado en diversas instituciones contenidas en cualquier tipo de programa. El Comité se interesó, sobre todo, en los datos existentes acerca de las contribuciones realizadas mediante ciertos enfoques pedagógicos para alcanzar una serie de resultados deseables en la formación del profesorado, así como en los contextos y condiciones en los que se produjeron. Las preguntas guía propuestas para establecer esta síntesis son las siguientes: ¿cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?

Tema 6: La formación de los profesores en cuanto a la diversidad del alumnado

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la formación del profesorado hoy en día es a la de ser capaz de dotar a los futuros docentes del conocimiento, destrezas y modos para trabajar de manera satisfactoria con grupos de alumnos cada vez más diversos, especialmente con aquellos cuya identidad cultural, lengua, raza y origen étnico son diferentes de las del profesor y que se caracterizan por vivir en zonas urbanas pobres o en ambientes rurales. El Comité se interesó por conocer los datos que existían acerca de las contribuciones efectuadas por los resultados procedentes de la formación del profesorado para propiciar una serie de estrategias intencionadas cuyo fin era el de preparar a los docentes para trabajar con este tipo de alumnado y en este tipo de ambientes, así como el contexto y las condiciones bajo las que se obtuvieron estos resultados. Entre las preguntas guía propuestas se incluyen: ¿cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?

Tema 7: Formación del profesorado en cuanto a alumnos que presentan discapacidades

Hoy en día casi todos los profesores imparten clase a alumnos con una amplia variedad de habilidades y también de discapacidades. El Comité se interesó por conocer los datos existentes sobre las contribuciones efectuadas por los resultados obtenidos de la formación del profesorado en cuanto a los esfuerzos realizados con el fin de preparar a los docentes para trabajar con alumnos que muestran discapacidades, así como los contextos y condiciones bajo los que se da este tipo de resultados. El objetivo en este caso no fue la formación de profesores especialistas cuya especialidad es la de trabajar con alumnos que muestran discapacidades, sino la formación de los profesores generalistas, quienes tienen que enseñar a clases en las que se incluyen alumnos de este tipo. Las preguntas guía propuestas fueron las siguientes: ¿cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los con-

textos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?

Tema 8: Evaluación de los requisitos para acceder a la profesión docente

En Estados Unidos, la formación del profesorado está regulada por procesos y procedimientos tanto gubernamentales como no gubernamentales para evaluar al profesorado. Los más comunes son los que hacen referencia a los certificados otorgados por el Estado a los nuevos docentes, los exámenes estatales que deben superar los profesores para comenzar a enseñar y la homologación profesional de carácter voluntaria relativa a los programas e instituciones de formación del profesorado. El Comité se interesó por conocer qué tipos de datos existían sobre la efectividad de estos procesos de evaluación, así como por su impacto sobre la calidad del profesorado. De este modo, formuló las siguientes preguntas guía: ¿cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 9: Programas de formación del profesorado, estructuras organizativas y alternativas

La eficacia de los diferentes programas de formación del profesorado, de las estructuras organizativas y de las vías de acceso a la profesión docente constituye uno de los puntos más candentes en la formación del profesorado. La mayoría de los Estados ofrecen múltiples vías de acceso; en algunas de ellas los candidatos pueden acceder a la carrera docente casi sin haber recibido formación previa. En concreto, hoy en día hay una serie de debates sobre las vías de acceso «tradicionales» y «alternativas», programas impartidos en las universidades y fuera de éstas, y formación en el trabajo o mediante cursos de formación específicos. El Comité trató de encontrar una solución a estas cuestiones tan dispares formulando las siguientes preguntas: ¿cuál es la base de la investigación para reclutar y preparar a los futuros profesores a través de planes

estructurales o programáticos específicos y mediante certificaciones alternativas o vías de acceso basadas en el reclutamiento?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones, contextos y resultados de las estructuras programáticas específicas y de las vías de acceso en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tal y como se especifica en cada uno de los capítulos de este volumen, no ha habido apenas estudios de investigación que analicen el impacto de los componentes que intervienen en la formación del profesorado, los itinerarios o los procedimientos pedagógicos utilizados para enseñar a los alumnos, cuestión ésta que se sitúa en el foco de atención principal de los debates más polémicos que existen en la actualidad en relación con los responsables de elaborar las políticas educativas, los profesionales de la educación y los investigadores. En este caso, el Comité no limitó su definición sobre los resultados únicamente al aprendizaje de los alumnos, sino que también consideró el aprendizaje del profesorado y su práctica docente. Asimismo, el Comité se mostró especialmente interesado en las contribuciones del aprendizaje y la práctica docente de los profesores al aprendizaje de los alumnos, así como en las interrelaciones tan complejas existentes entre estos tres tipos de factores. Por desgracia, hemos encontrado pocos estudios que traten de establecer un nexo entre estos tres factores o que analicen el efecto del currículo y de los métodos pedagógicos sobre el aprendizaje y la práctica docente. La agenda estratégica de investigación que recomendamos dejó patente la carencia de programas sobre la investigación de la formación del profesorado.

Propuesta de una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado

La principal recomendación del Comité es que se puede establecer una agenda para el estudio empírico de la formación del profesorado capaz de abordar la complejidad de este tipo de formación así como sus conexiones con una serie de resultados que son significativos en una sociedad democrática como la norteamericana. Recomendamos prestar atención a todos los enfoques existentes en el campo de la investigación, reconociendo al mismo tiempo la necesidad de establecer un enfoque multidisciplinario y multimetodológico.

No obstante, debemos advertir que aunque la investigación empírica puede aportar datos sobre decisiones importantes relativas a la investigación y a las políticas educativas, es preciso matizar que no nos puede aportar información alguna sobre lo que debemos hacer. El simple hecho de que algo haya sido investigado no nos dice mucho sobre lo que la gente hace realmente o debería hacer en cuanto a la preparación de programas. De hecho, podemos observar varios ejemplos en los que se recurre a la misma investigación para justificar determinadas prácticas o decisiones políticas radicalmente distintas. Como se ha podido observar a lo largo de este informe, tanto la educación como la formación del profesorado arrojan varios tipos de preguntas, incluidas aquellas que se fundamentan en aspectos morales, éticos, sociales, filosóficos y en cuestiones ideológicas. Aunque este tipo de preguntas se pueden entender mejor en virtud de los datos empíricos existentes, no pueden establecerse únicamente a partir de dichos datos. Los datos deben ser siempre interpretados. Por otra parte, es preciso destacar la gran cantidad de influencias existentes en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones de la investigación. Sin embargo, los estudios que están correctamente diseñados, tales como los experimentos que se sirven de las variaciones que se producen de forma natural en los programas y planes de formación del profesorado, pueden proporcionar datos que sirvan para orientar las decisiones que se toman con relación a las políticas y prácticas educativas.

Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones tomadas dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología. Esto no viene a significar en modo alguno que la investigación empírica relacionada con la formación del profesorado no desempeñe ningún tipo de papel en el ámbito de la política educativa, sino todo lo contrario. La recomendación de establecer una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado puede proporcionar información en el ámbito de la política y de la práctica educativa, ofreciendo datos relativos a los costes y beneficios de poner en marcha determinadas estrategias y sobre los planes y componentes que intervienen en la formación, así como analizando el efecto que tienen este tipo de programas y políticas en el ámbito local. Esta información se puede vincular a los juicios de valor que se establecen sobre el propósito de la educación y a aquellos contextos políticos y sociales fuera del ámbito meramente local con el fin de influir en la toma de decisiones.

Diseños recomendados para la investigación y cuestiones metodológicas importantes

El Comité recomienda a los investigadores que desarrollen modelos de investigación precisos siguiendo las indicaciones que se muestran a continuación y que se ocupen de las cuestiones metodológicas que se observan a la hora de realizar investigaciones sobre la formación del profesorado. El Comité considera a algunos de los estándares como elementos clave para ser aplicados en toda buena investigación, mientras que otros los ve como más específicos de la formación del profesorado:

- Investigación que se localiza en marcos teóricos significativos. Existe una serie de nociones acerca del proceso de «enseñar y aprender a enseñar» incorporadas en el currículo, así como sobre las estrategias educativas y las estructuras organizativas de los programas de formación. Si no se localizan estudios empíricos en relación con marcos teóricos apropiados relativos al aprendizaje del profesor, la eficacia de éste y el aprendizaje del alumno, será difícil explicar las conclusiones sobre los efectos que tienen determinadas prácticas de la formación del profesorado.
- Definición clara y duradera en el tiempo de los términos. Todos los aspectos relacionados con la formación del profesorado, incluidos los enfoques educativos, el currículo y las distintas formas de organización, deben estar claramente definidos. Asimismo, su definición debe perdurar en el tiempo y debe ser lo suficientemente específica como para permitir la acumulación del conocimiento a lo largo de los estudios que vayan surgiendo sobre la naturaleza y el impacto de los distintos aspectos que influyen en la formación de los docentes.
- Descripción más precisa de todos los datos, métodos de análisis y contextos en los que se desarrolla la investigación. Los estudios deben proporcionar información detallada acerca de cómo se recogen y se analizan los datos, cómo en un principio los cursos se enmarcaban dentro de programas específicos y contextos institucionales, así como sobre las características del contexto de la escuela y de la comunidad en la que los profesores desarrollan su labor.
- Desarrollo de más programas de investigación. Hay una necesidad creciente por desarrollar más programas de investigación sobre formación del profesorado en los que los investigadores, de forma consciente, elaboren sus investigaciones a partir de otras ya existentes con el fin de establecer otras líneas de investigación. Los programas de investigación productivos permiten a los investigadores dar

con aspectos diferentes sobre problemas concretos, acumulando y extendiendo el conocimiento de cada uno de estos aspectos que no haya sido estudiado previamente.

- Estudios que relacionan la formación del profesorado con el aprendizaje de los alumnos. Es necesario llevar a cabo muchos más estudios sobre la relación entre los componentes que intervienen en la formación de los profesores, los itinerarios y experiencias, así como sobre el aprendizaje de los alumnos, incluyendo –pero nunca limitando– el aprendizaje medido a través de exámenes estándar, puesto que ambos son necesarios. Se necesitan más estudios que midan de forma más rigurosa los resultados de la formación del profesorado aplicados al aprendizaje adquirido por los alumnos. Asimismo, es necesario llevar a cabo estudios que traten de organizar todos estos factores, incluida la formación del profesorado en la que se incluye, a su vez, la evolución del conocimiento alcanzado por los alumnos a lo largo del tiempo.
- Atención al impacto de la formación del profesorado en el aprendizaje de los profesores y su práctica docente. Los investigadores deberían estudiar el efecto de los diversos aspectos de los programas de formación del profesorado y de las vías de aprendizaje de éstos, especialmente sus conocimientos y opiniones, así como su práctica docente en el aula y en la escuela. De especial interés resultan los estudios en los que se analizan todas estas cuestiones a lo largo del tiempo, así como aquellos que centran su atención en las conexiones existentes entre la formación de los profesores, el aprendizaje de éstos, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.
- Estudios multidisciplinares y coexistencia de distintos métodos. Para generar un tipo de conocimiento que sea útil a los responsables de elaborar las políticas educativas y a todos los agentes implicados en la educación es necesario poner en marcha un enfoque multidisciplinario, además de estudios en los que se utilicen métodos y un enfoque multimetodológico. Dada la complejidad de la formación del profesorado y sus relaciones con aspectos que tienen que ver con la calidad del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, parece evidente que ningún enfoque metodológico puede proporcionar por sí solo el tipo de conocimiento necesario, sino que más bien el campo de la investigación necesita contar con diseños experimentales y quasi-experimentales, estudios de casos, análisis etnográficos y muchos otros enfoques para de este modo poder tratar de una manera correcta todo este conjunto de temas tan complejos y tan importantes a su vez en este campo.

- Medidas de calidad en cuanto al conocimiento y las destrezas de los docentes. Los investigadores tienen que utilizar medidas más sistemáticas y apropiadas para determinar el nivel de conocimiento de los profesores y las destrezas que poseen, y para conocer cómo se vinculan éstos a los programas y mecanismos de acceso a la formación docente. De especial importancia son aquellas medidas que relacionan determinados componentes de la formación del profesorado a la enseñanza de los candidatos y graduados de diferentes programas, en especial aquellos estudios que tratan diversos aspectos sobre la enseñanza y que utilizan indicadores múltiples para expresar el rendimiento.
- Investigación de tipo experimental para comparar las alternativas programáticas en cuanto a los resultados. Dada la gran magnitud que ha adquirido la formación del profesorado así como las variaciones naturales tan enormes que están teniendo lugar en los programas a lo largo del país, están surgiendo numerosas oportunidades para llevar a cabo diseños de investigación empírica con el fin de comparar los efectos de las variaciones de los programas sobre el conocimiento adquirido por parte de los profesores, su práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Temas y cuestiones propuestas para la investigación

El Comité propone que se lleven a cabo estudios en áreas que apenas han sido investigadas o en aquellas en las que se han realizado estudios sobre muestras muy pequeñas o estudios a corto plazo. Por otro lado, hay una serie de temas relevantes que prácticamente no han sido abordados, como el preparar a los profesores para conseguir reducir la denominada brecha educativa (diferencia en los rendimientos académicos que existe entre diferentes grupos de alumnos por raza o nivel de pobreza). El status quo en la formación del profesorado parece haber fracasado en cuanto a la formación de los docentes para satisfacer las necesidades de una población cada vez más diversa y heterogénea de alumnos en centros públicos. Por lo tanto, este fracaso se ha traducido en otro fracaso paralelo al no haber sido posible reducir la brecha educativa ni las diferencias entre los resultados obtenidos entre los estudiantes blancos y sus compañeros de color. En concreto, es necesario realizar estudios sobre cómo formar al profesorado para trabajar con estudiantes de lengua inglesa, cómo trabajar de forma

eficaz con alumnos que muestran discapacidades, cómo reclutar y conseguir retener a una plantilla de profesores estable y más diversificada, y cómo formar a los futuros docentes para trabajar en lugares determinados, tales como zonas urbanas y rurales, donde la brecha educativa es especialmente significativa.

Contextos y personas implicadas en la formación del profesorado

Es necesario llevar a cabo muchas más investigaciones sobre el impacto de los diversos contextos y sobre las personas que intervienen en la formación del profesorado. En concreto, es necesario disponer de más información sobre quién está formando a estos futuros docentes y quién está supervisando los cursos de formación, las prácticas de trabajo, así como qué estrategia de enseñanza, textos o programas se están empleando. Finalmente, también es necesario disponer de más información sobre las condiciones en las que todos estos aspectos se muestran más efectivos.

Currículo, enseñanza y organización de la formación del profesorado

El Comité considera que es necesario llevar a cabo un mayor número de investigaciones sobre las condiciones en las que se relacionan los planes estructurales y conceptuales comprendidos en la formación del profesorado con los resultados que se obtienen. En concreto, es necesario realizar más estudios sobre interacciones de naturaleza educativa que tienen lugar en los contextos del trabajo realizado por los alumnos y el trabajo de campo, así como el impacto de todos ellos sobre el aprendizaje y rendimiento del profesorado y sobre el aprendizaje de los alumnos, donde se incluyen también las consecuencias de la existencia de diferencias raciales y étnicas entre estos.

Alternativas organizativas y estructurales en la formación del profesorado

Existe una gran variedad de programas e itinerarios dentro de la enseñanza en cuanto a cómo están organizados y estructurados, cómo están convenientemente coordinador y en relación con los requisitos establecidos antes, durante y después de la

designación como profesores con responsabilidad plena sobre el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, es necesario llevar a cabo más estudios sobre los procesos, experiencias e impactos de todas estas variaciones.

Validez predictiva de los criterios de admisión en los programas de formación del profesorado

Las iniciativas que se están llevando a cabo en la actualidad en cuanto a la formación del profesorado registran una gran variedad de criterios de admisión en los diferentes programas, itinerarios y alternativas. Por tanto, es necesario realizar estudios con el fin de estudiar su validez predictiva con el fin de conseguir un tipo de educación efectiva y de retener al profesorado en esta profesión, especialmente en escuelas urbanas, rurales y en aquellas que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

Bases de datos nacionales sobre candidatos, profesores y listas de espera

El Comité recomienda encarecidamente crear bases de datos nacionales que contengan datos precisos de tipo longitudinal relativos a cómo se relacionan los perfiles demográficos y de calidad de los profesores, cómo se forma al profesorado con características demográficas y cualidades diferentes, así como al hecho de si deciden iniciar su trayectoria profesional, si deciden permanecer en el mismo lugar ejerciendo su profesión o si deciden abandonar ésta y dónde.

Estudios sobre la formación del profesorado en diversas asignaturas

Son necesarios más estudios que tengan que ver con el impacto de la formación en la enseñanza de las diversas asignaturas sobre el rendimiento y el conocimiento que tienen los profesores así como sobre el aprendizaje de los alumnos. Hace falta conocer, sobre todo, el impacto del estudio de las artes y las ciencias, así como sus consecuencias en el rendimiento y el conocimiento de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos. En concreto, se necesitan estudios que esclarezcan los efectos de los programas de formación de aquellos que se localizan en las diferentes asignaturas.

Análisis sistemáticos de los programas y vías de acceso alternativas sobre formación del profesorado

El Comité recomienda que se haga una selección de diseños de investigaciones destinada a conocer el impacto de las rutas alternativas claramente identificables, así como los programas y estructuras de tipo organizativo dentro de la formación del profesorado. Aunque dentro de esta selección se podrían incluir pruebas aleatorias, el Comité considera que las diferentes formas que existen de comparar y de controlar constituyen alternativas más eficaces en cuanto a la investigación de la formación del profesorado, puesto que las tareas de clase que realizan los alumnos de forma aleatoria, es decir, sin preparación alguna, traen consigo una serie de consideraciones de tipo ético.

Estudios exhaustivos de casos referidos a los programas

Aunque costosos y complicados de llevar a cabo, el Comité recomienda realizar estudios pluri-institucionales, minuciosos y a gran escala sobre los programas y componentes de formación del profesorado. Una distribución organizada de los recursos haría posible este tipo de estudios.

Investigación que relaciona la formación con la práctica y el aprendizaje de los estudiantes

Aunque es bastante complejo y difícil de llevar a cabo, el Comité recomienda que, a través de una serie de estudios bien diseñados y con una sólida base teórica, se examinen las relaciones existentes entre los programas de formación de profesorado y los contextos, la mejora del conocimiento de los candidatos, las prácticas profesionales del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del centro escolar y del aula.

Temas por abordar en la formación del profesorado

Hay muchos aspectos importantes de la formación del profesorado que casi no han sido estudiados en el ámbito de la investigación. Aunque durante la última década numerosos estudios se han centrado en las opiniones de los candidatos, apenas sí ha habido inves-

tigación cuyo foco de atención primordial haya sido el analizar las conexiones entre esas opiniones y la actuación de los licenciados como docentes, y menos aún las conexiones entre opiniones, actitudes, habilidades y práctica y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes, rendimiento y mejora de su conocimiento. Además, es necesario investigar el impacto del contenido y de la formación general del profesorado, el papel de la base psicológica y social y su impacto en el rendimiento de profesores y estudiantes. Por otro lado, es necesario conocer cómo las distintas políticas y requisitos para acceder a la profesión docente afectan al impacto de la formación del profesorado sobre el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de las iniciativas para emprender reformas en el ámbito nacional que demandan una mayor responsabilidad de las universidades en la formación del profesorado y un mayor compromiso de las artes y las ciencias en la misma, no se ha investigado prácticamente este área. Además, apenas se ha investigado el impacto de los diferentes sistemas de acceso a la profesión docente y de las distintas políticas federales y estatales sobre los resultados de la formación del profesorado.

Una infraestructura necesaria para investigar la formación del profesorado

De cara a desarrollar un organismo dedicado a la investigación para proporcionar información sobre la política y la práctica en la formación del profesorado, es necesario que se invierta en infraestructuras.

Financiación y otros recursos para la investigación de la formación del profesorado

Especialmente en vista del hecho de que muchos de los estudios sobre formación del profesorado han estado dirigidos por individuos que han utilizado pequeños muestreos, el Comité recomienda que se proporcione financiación federal –y también de otro tipo– para que se puedan llevar a cabo estudios a gran escala así como diferentes tipos de estudios sistemáticos. Esto es necesario en otras áreas además de en el área de matemáticas y en las ciencias. La financiación federal e institucional debería dirigirse a áreas específicas en las que haya posibilidades de obtener grandes beneficios.

Formación de investigadores educativos y el proceso de revisión por pares

El Comité establece que la preparación de investigadores en el área de la formación del profesorado se convierta en una actividad prioritaria de cara a recibir subvenciones gubernamentales e institucionales para que los investigadores entiendan la complejidad y la interdisciplinariedad de la investigación en este área. Además, el Comité recomienda que la comunidad de la investigación educativa establezca estándares rigurosos para la evaluación de la investigación de la formación del profesorado con el fin de que se puedan ser aplicadas durante el proceso de revisión por pares de revistas y de libros. En concreto, es necesario establecer criterios precisos tanto para describir a aquéllos que estudian la formación del profesorado, sus componentes, y los contextos de las políticas a examen, así como para describir los protocolos de la investigación, los instrumentos y los términos que se utilizan.

Asociaciones y colaboraciones en la investigación

El Comité recomienda el desarrollo y apoyo a asociaciones y colaboraciones para la investigación más allá de las instituciones tradicionales y que conlleven planes centrados en la evaluación relacionados con la formación del profesorado y los resultados que se desea obtener, especialmente los relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. Además, el Comité considera que las bases de datos generadas a través de estudios internos empleados para lograr la aprobación estatal de los programas y la acreditación nacional estén conectadas y disponibles para los investigadores encargados de las evaluaciones nacionales, las comparaciones y los estudios evaluativos.

La existencia de datos nacionales exhaustivos sobre la formación del profesorado, los futuros docentes, los formadores de profesores, el currículo, y la enseñanza permitiría el análisis del impacto de los componentes, itinerarios y oportunidades de aprendizaje referidas al aprendizaje de los estudiantes, así como de otros resultados significativos relativos al centro y al alumno. Las asociaciones para la investigación que generan un fondo común de recursos e investigadores pueden paliar las limitaciones de aquellas investigadores individuales que estudian un curso o aspectos de un programa orientándose hacia la comprensión de las principales directrices en la formación del profesorado y los distintos resultados.

Las síntesis desarrolladas por el Comité aera sobre Investigación y Formación del Profesorado señalan numerosas líneas de investigación adecuadas sobre las que construir y ampliar lo que sabemos acerca del impacto de los distintos tipos de formación del profesorado y del impacto de las distintas decisiones políticas locales y generales. Sin embargo, nos encontramos en un momento crucial, ya que nunca antes se había prestado tanta atención al reclutamiento, preparación y retención de profesores altamente cualificados. Como campo, necesitamos desarrollar un amplio porfolio de estudios que trate muchas de las cuestiones más importantes sobre la formación del profesorado desde múltiples perspectivas y utilizando diferentes métodos de investigación. El Comité establece algunos de los caminos más adecuados por los que comenzar: la construcción de una base de datos nacional precisa, las inversiones estratégicas para apoyar tanto a los estudios a gran escala como a los estudios de casos en profundidad, la importante mejora en el proceso de revisión por pares y la preparación de investigadores sobre la formación del profesorado.

Traductora: Noelia Martínez Mesones

Referencias bibliográficas

- COCHRAN-SMITH, M. (2005): *Getting beyond the horse race*. Journal of Teacher Education, 56 (1), pp. 3-7.
- (2006): *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (eds.) (2005): *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- FLORIO-RUANE, S. (2002): *More light: An argument for complexity in studies of teaching and teacher education*. Journal of Teacher Education, 53 (3), pp. 205-215.
- HESS, F. (2001, November 27): *Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher certification*. Retrieved May 21, 2003, from <http://www.pponline.org>.
- KENNEDY, M. (1997): *The connection between research and practice*. Educational Researcher, 26(7), pp. 4-12.

- LAGEMANN, E. (2000): *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1991): *Research for teaching and teacher education*. In D. LISTON and K. ZEICHNER (eds.), *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. 118-153). New York, NY: Routledge.
- LUCAS, C. (1999): *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York, NY: St. Martin's Press.
- PAIGE, R. (2002): *Meeting the needs of the highly qualified teacher challenge: The secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- ZEICHNER, K. (1999): *The new scholarship in teacher education*. *Educational Researcher*, 28 (9), pp. 4-15.

Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica

Denise Vaillant

*Catedrática de Ciencias Políticas. Universidad ORT de Uruguay
y Universidad Alberto Hurtado de Chile*

Resumen

La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora analiza el contexto de actuación de los docentes latinoamericanos examinando sus principales características personales y socioeconómicas; describiendo el tipo de formación recibida e identificando las representaciones y visiones sobre diferentes aspectos de la profesión.

Palabras clave: profesión docente, políticas educativas, América latina.

Abstract: *Attracting and retaining good teachers in the teaching profession: Latin America policies*

Literature review shows that new expectations and challenges that societies and economies must face places education in the core of debate and recognizes teachers as key agents. In this setting, policy makers face a constant challenge to have at disposal a sufficient number of competent and motivated teachers who have suitable labour conditions along their professional careers. Going ahead in search of solutions, the author analyzes Latin American teachers' contexts examining their main personal and socio-economic background, describing the kind of training they have and, finally, identifying representations and perspectives about different aspects of the profession.

Key words: teaching profession, education policies, Latin America.

Introducción

¿Cómo se puede atraer y retener a personas competentes en una profesión que ha perdido mucho de su estatus y en la que los salarios suelen no ser atractivos? Es ésta una pregunta que responsables educativos, técnicos, educadores e investigadores se formulan con frecuencia en América Latina. En la búsqueda de algunas respuestas existen diversos estudios (Navarro, 2002; Namó de Mello, 2004; Gajardo y Puryear, 2004) que analizan las políticas dirigidas a los docentes en distintos países latinoamericanos para identificar los obstáculos específicos, las insuficiencias de diseño o de aplicación y las reformulaciones necesarias. Entre los esfuerzos recientes y en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe -PREAL-, podemos citar los informes del proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión». El mencionado proyecto se propuso, entre otros objetivos, identificar las políticas que mejores resultados han obtenido para atraer y retener buenos profesionales para el ejercicio de la docencia (Vaillant y Rosell, 2006). Los casos analizados permitieron describir a los maestros en tanto cuerpo profesional a partir de una pauta de investigación común. La reflexión que compartimos en este artículo surge de la mencionada investigación así como del estudio de otras experiencias (Vaillant, 2004) y de nuestra propia práctica en la temática docente. Lo primero que es preciso considerar es la ubicación de las políticas docentes en el escenario actual de los sistemas educativos latinoamericanos. Veremos luego cómo hay una serie de factores que frenan la profesionalización mientras que otros la alientan.

La agenda pendiente y los retos emergentes

Casi todos los países latinoamericanos impulsaron, durante los noventa, cambios que llevaron a un escenario educativo bastante más favorable que el de las décadas pasadas (Vaillant, 2005). Tomemos como ejemplo el caso de Brasil, donde los indicadores de educación básica muestran grandes avances en las últimas décadas (Herrán y Rodríguez, 2001). En 1980, un adulto brasileño tenía menos de cuatro años de escolaridad, solamente la mitad de la población finalizaba en nivel primario y un 17% lograba terminar el ciclo secundario. Hacia el final de los años noventa, la población posee una escolaridad media

de 6,5 años, el acceso a la escuela primaria es casi universal, uno de cada dos estudiantes accede al nivel secundario y un tercio finaliza ese ciclo. Estas grandes mejoras que se hicieron en la escuela primaria aumentaron la presión sobre los centros de educación secundaria cuya matrícula crece en más de medio millón de alumnos por año.

Lo primero que cabe concluir desde el punto de vista institucional es que hoy existe una mayor descentralización administrativa, que han surgido nuevos pactos por la educación y que se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, felizmente no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. En el plano estrictamente pedagógico, se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza en los niveles básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad.

No obstante la bondad y pertinencia de estos propósitos, justo es decir que en gran parte siguen siendo propósitos y no constituyen todavía plenamente una solución. Hay resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. Los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

Persisten las desigualdades con respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas, se encuentran sin duda los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. En varios países, más del 20% de los estudiantes que ingresan en primaria no llegan al 5º año; la repetición en ese ciclo supera el 8% en la mayoría de los países, llegando en el caso extremo al 25% en Brasil (Brunner, 2000). Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobre-edad y abandono temprano. Además, implica considerables costos para los sistemas educativos.

En el ámbito institucional, existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo xx registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la «década perdida» de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, (cepal, 2000), al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización.

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos, se menciona: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados en el aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajas puntuaciones de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía en el nivel de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente.

En los años dos mil, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar –y a los docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización –particularmente en las grandes metrópolis– puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a la única función de sustitución de la familia (Tedesco y Tenti, 2002).

Pero, además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina en particular, muchos docentes provienen de sectores empobrecidos en las últimas décadas. Países como Argentina y Uruguay que hasta hace no mucho tiempo se pensaban a sí mismos como sociedades modernas, igualitarias, integradas y educadas, hoy están en crisis. Padenen el desempleo, la deserción escolar, la debilidad del Estado, el desprestigio de la política. ¿Cuál es el papel de la escuela en esta crisis? (Dussel y Fibnocchio, 2003).

Muchas son las voces que se hicieron oír para advertir sobre la insuficiencia de las reformas. Una de ellas (Gajardo, 1999) plantea cuatro hipótesis. La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. En la segunda sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Por último, la cuarta hipótesis, que vin-

cula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere además la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

Cualquiera de estas cuatro respuestas, con mayor o menor intensidad, definen un escenario que dista bastante de la concepción global, sistémica, que se supone ha de haber estado en las premisas y en los impulsos del proceso reformista. La distancia de la voluntad a los hechos, de la idea a los acontecimientos, ha sido más grande de lo que en su momento se creyó. Encontrar la conexión entre esos dos puntos, entre teoría y acción, sigue siendo la zona polémica, débil, de este problema. Las reformas educativas cumplieron sólo parcialmente con las expectativas y demandas de las sociedades en las que fueron aplicadas.

La situación mejoró menos de lo esperado probablemente porque las reformas llevadas adelante durante la década de los años noventa en la mayoría de los países latinoamericanos no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti Fanfani, 1995).

Una temática que importa aquí y allá

La revisión de la literatura en el ámbito internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005) para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Entre estos estudios, encontramos los que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, vale la pena destacar el trabajo efectuado por Linda

Darling-Hammond (2000) en Estados Unidos que, utilizando información de 50 Estados, y resultados del *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, confirma que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tenencia de un título en el campo que enseña) correlaciona de forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de background educativo de los mismos.

Por otra parte, el informe «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 da cuenta de las tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en diversos países; informa sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; examina las políticas y prácticas innovadoras que han tenido éxito en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores.

La investigación internacional en el campo de las políticas docentes nos lleva a formularnos tres preguntas centrales en nuestra reflexión sobre la temática docente en Latinoamérica:

- ¿En qué condiciones se podría pasar de un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena?
- ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?
- ¿Cómo lograr que estas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño para lograr buenos aprendizajes en los estudiantes.

Construcción de la profesión docente en América Latina

Desde hace algún tiempo, los maestros y profesores están en el centro del «problema educativo», pero también son el factor estratégico de su solución. De hecho, ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana

marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos 15 años en la mayoría de los países.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Nuestra tesis principal es que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes en el ámbito latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Sólo con extrema precaución realizaremos reflexiones de carácter general en los párrafos que siguen.

Perfil y condiciones laborales

La investigación disponible sobre perfil y condiciones laborales de los docentes en América Latina evidencia una serie de rasgos a los que se debe prestar particular aten-

ción a la hora de pensar las políticas educativas (Navarro, 2002; Vaillant y Rossel, 2006; Siniscalco, 2002). El cuerpo docente es mayoritariamente femenino, lo que contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa.

Además, esta población mayoritariamente femenina tiende a ser más joven que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo. Pero, a pesar de la relativa juventud del cuerpo docente latinoamericano, la edad promedio de los docentes muestra variaciones importantes. Hay casos en los que se registran proporciones respetables de docentes mayores de 45 años -Argentina, 28,9%, Colombia, 46,1%- y una presencia moderada de docentes menores de 35 años. Sin embargo, en países como Nicaragua o El Salvador la presencia de maestros jóvenes es muy marcada: el 56,3% de los maestros nicaragüenses tiene menos de 34 años, y el 71,7% de los docentes de primaria en centros públicos de El Salvador tienen entre 20 y 37 años. Los datos reflejan en buena medida la distribución etaria de la población general en ambos casos.

Por otro lado, la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años) y en otros países en desarrollo. Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores han señalado, buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socio-económicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes empíricos.

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (Tenti, 2005) y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.

Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación de que en algunos países las docentes mujeres aportan, cualquiera que sea la edad que tenga, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar.

Carrera

América Latina parece otorgar (Morduchowicz, 2003) un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente, sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir, sólo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos maestros.

La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes más experimentados y formados de aquellas zonas donde más se los necesita.

Salarios

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los períodos sin clases. Estas características de la profesión docente hacen complejo analizar si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones.

Los salarios docentes están compuestos por una serie de rubros entre los cuales está el salario básico y otras especificaciones que otorgan aumentos por diferentes motivos, entre las cuales la antigüedad suele ser la más importante. En varios casos, el salario básico puede aumentar de forma sustantiva cuando se consideran las compensaciones y los incentivos. En un reciente libro (Vegas, 2005) se estudia la mejoría de la enseñanza mediante el establecimiento de incentivos para los maestros en diferentes países de la región, revisando opciones clásicas de pago por méritos asociado al desempeño y también incentivos a los centros educativos.

Los salarios docentes registran variaciones importantes en los diferentes países. Mientras que Chile o El Salvador registran los más altos promedios, en un nivel intermedio se ubican países como Uruguay, Honduras y Colombia, mientras que es en Nicaragua y República Dominicana donde se encuentran los salarios más bajos. Como es de esperar, los niveles registrados en estos países están muy por debajo del promedio de países desarrollados.

Cualquier revisión global y a la vez comparativa del tema debe tener en cuenta, en primer lugar, que los datos disponibles y buena parte de las investigaciones sobre salarios indican que, en muchos países de la región, el salario real de los maestros y profesores ha descendido notoriamente en los últimos años y el margen de variabilidad de la remuneración es realmente limitado.

El condicionamiento en el reclutamiento

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión. En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos, porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquéllos que ingresan en los institutos de formación tengan, de promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorados socialmente.

Pero esto es sólo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar a puestos mejor retribuidos en otras áreas. No obstante lo cual, algunos países han impulsado algunas iniciativas para mejorar el reclutamiento docente (véase Cuadro I).

CUADRO I. Estrategias impulsadas para mejorar el reclutamiento docente

País	Proyecto	Objetivo
Argentina	Elegir la docencia.	Reclutar a estudiantes con mejor trayectoria educativa mediante becas para la formación.
México	Incentivo económico de arraigo para los Maestros.	Otorgar un sobre-sueldo a los maestros que trabajan en escuelas de difícil acceso por su asistencia y asiduidad.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED).	Brindar incentivos a los maestros asociando las remuneraciones con el rendimiento de los alumnos reconociendo los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño.

Fuente: D. VAILLANT (2004).

La formación inicial: primer peldaño para atraer a buenos profesionales

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación.

Una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación existe actualmente en América Latina. Así, se constata en los últimos años interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Han surgido una serie de documentos de ministerios con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño. Éste es un primer paso para dar más flexibilidad a la oferta formativa y para la introducción de vías alternativas para la obtención de una titulación docente.

Instituciones formadoras

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación de los docentes en América Latina. Los docentes de todos los niveles se forman en ins-

tuciones de muy diverso tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

En muchos países latinoamericanos, la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad. En muchos casos, esto determina una desigual distribución geográfica de la oferta de docentes.

Si nos referimos más específicamente al enclave institucional de la formación, es de notar que en la mayoría de los países las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades con carreras que van de 2 a 6 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso en los estudios normalistas el título de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua, aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica.

Propuestas curriculares

Cuando nos referimos a propuestas curriculares, se hace necesario distinguir aquí entre la formación de los maestros de la escuela básica y los profesores de la enseñanza media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica son tardíos y secundarios. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas.

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza (pre-primaria, primaria y media), el examen detenido de las propuestas curriculares permite constatar dos tendencias. La primera es una sobre-simplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Los casos examinados en el

ya citado proyecto del GTD-PREAL «Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión» muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares enseñados en las instituciones de formación docente así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos que es preciso resolver en lo que hace al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

Desarrollo profesional

La formación continua de la década de los ochenta y de los noventa provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar del panorama a veces desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (ver Cuadro II).

CUADRO II. Iniciativas de desarrollo profesional docente en América Latina

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio.
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados.
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesor a profesor identificando necesidades y buscando soluciones a problemas de aula.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores mediante reuniones mensuales con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos.
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica en servicio, con una oferta variada de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de A. M. DE ANDREAÇA (org.) (2003): *Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile, PREAL.

La falta de una estrategia nacional aplicada a la formación continua supone un reto ya que no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, se verifican algunas experiencias prometedoras. Así, en Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos. Además, con estas orientaciones se promueve la noción de coherencia entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.

En El Salvador, la formación en servicio está en pleno proceso de reconceptualización para garantizar una verdadera carrera docente, con enlaces y créditos entre la formación continua, la inicial y posteriores especializaciones o nuevos estudios. En República Dominicana, se han realizado esfuerzos significativos e importantes inversiones para mejorar la formación continua de maestros desde las épocas del Plan Decenal de Educación. Hoy se está también en pleno proceso de revisión de la oferta.

Evaluación y gestión institucional

La evaluación de los docentes no ha sido un tema prioritario en América Latina, lo cual no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores, como los directores de centros docentes, como también los alumnos y sus familias, muchas veces con mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes. Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

Son escasas las experiencias en materia de evaluación docente aunque existen algunos procesos prometedores (Colombia, México, El Salvador). Pero es en Chile (ver Cuadro III) donde los avances han sido más notorios con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (sned) aplicado desde 1996 (Mizala y Romagosa, 2002). El principal objetivo de dicho sistema era mejorar los mecanismos de incentivos para los docentes y generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales. Esta política orienta a todos los establecimientos del país que reciben financiamiento estatal, sean administrados por los municipios (establecimientos municipales) o administrados por el sector privado (establecimientos particulares pagados).

CUADRO III. Ejemplos en la mejora de gestión institucional y evaluación de los docentes

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Colombia	Programa Nacional de Incentivos y Estímulos a los Maestros y Escuelas	Premiar a los mejores maestros por su desempeño asignándoles un bono aproximadamente 1,5 veces el sueldo mensual promedio y al mejor plantel de cada una de las 2.000 localidades.
México	Carrera Magisterial	Promover horizontalmente a los docentes impulsando la profesionalización y su permanencia en las escuelas mediante estímulos económicos.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED)	Premiar simultáneamente a centros educativos y a docentes con la finalidad de aumentar los incentivos y la motivación.

Fuente: D.VAILLANT (2004)

La subvención de excelencia que recibían en el año 2000 los profesores era equivalente a medio salario adicional al año para un docente con una carga horaria de 36,3 horas semanales. En el año 2004, Chile avanza aún más en la evaluación docente con una nueva ley orientada al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la enseñanza, para lograr mejores aprendizajes.

Falta de valoración social: ¿imagen o realidad?

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión. Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados quienes afirman que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad.

Resultan muy ilustrativas de la situación actual las declaraciones de diversos actores sociales recogidas en la prensa o en diversos estudios (Vaillant y Rossel, 2006). Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo no parecen concederles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral alta. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran los «no docentes» el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los primeros, éstos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, éstos sienten también que su profesión no es suficientemente valorada. Así, en Argentina, casi dos terceras partes de maestros encuestados (Tenti, 2005) para un estudio sobre la condición docente afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años.

La satisfacción laboral

En el rubro «satisfacción laboral», los casos examinados por diversos autores (Tenti, 2005; Vaillant y Rossel, 2006) son congruentes con la bibliografía sobre el tema (Huberman, Michael, Thompson, Carles & Weiland, Steven, 2000), ya que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así, los docentes colombianos citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes, percepción compartida por los maestros de otros países examinados en la ya mencionada investigación (ver Cuadro IV).

Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación del alumnado) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los docentes, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa; por eso, cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan también congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión; de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

CUADRO IV. Dos principales factores de satisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Trabajo pedagógico. Trabajo con los niños/profesión vocacional.
Colombia	Tarea de enseñanza. Logros de los estudiantes.
El Salvador	Logros de aprendizaje de sus estudiantes. Capacitación en servicio recibida.
Honduras	Rol de enseñanza y logros en los resultados de sus estudiantes. Trabajo con colegas.
Nicaragua	Actividad de enseñar. Aprendizajes de estudiantes.
R. Dominicana	Formación en servicio. Vocación y sacrificio.
Uruguay	La actividad de enseñanza en sí misma. El vínculo afectivo con los alumnos.

Fuente: D.VAILLANT Y C. ROSSEL (2006)

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona, a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión.

La insatisfacción con la tarea

El discurso de los maestros en relación con los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja por lo general a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Así es que en el ya mencionado proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión» los maestros entrevistados en siete países declaran alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas (ver Cuadro V). Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquéllos que perciben muy bajos salarios (como el caso de Nicaragua) que entre aquéllos que registran mejores ingresos (tal el caso de El

Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en los siete países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría en consecuencia inconformismo y baja autoestima.

Muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y en particular con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia, ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

CUADRO V. Cuatro principales factores de insatisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Condiciones laborales. Salario. Infraestructura de las escuelas. Normativa que regula la profesión.
Colombia	Falta de reconocimiento/Desprestigio social. Salarios. Desconocimiento sobre lo que se espera de ellos como docentes. Infraestructura en las escuelas.
El Salvador	Salario. Recursos materiales e infraestructura escolar. Relación con las familias. Bajo reconocimiento social a la labor docente.
Honduras	Presión social. Sobredemanda en el trabajo en las escuelas. Desvalorización de la profesión. Salarios
Nicaragua	Formación insuficiente. Poca influencia en la gestión de los centros. Bajos salarios. Problemas de infraestructura y malas condiciones materiales en los centros.
R. Dominicana	Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar. Falta de reconocimiento social. Bajos ingresos. No ser consultados en las decisiones de política educativa.
Uruguay	Salarios. Estatus profesional. Contexto social en el que trabajan. Relación con los padres.

Fuente: D. VAILLANT Y C. ROSSEL (2006)

Las ideas inspiradoras

La profesionalización muestra un panorama dispar en América Latina a pesar de lo cual es posible identificar algunos logros relevantes que nos permiten reflexionar sobre las políticas que podrían tener buenos resultados en similares situaciones. Mencionaremos sólo algunos ejemplos a partir de estudios de caso recientes (Vaillant y Rossel, 2006). Así, en Argentina, resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación inicial cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. El sistema de acreditación de instituciones formadoras, que se encuentra aún a medio camino, constituye un interesante intento por ordenar el sub-sistema respetando el carácter federal del sistema educativo.

Colombia, por su parte, ha desarrollado una favorable iniciativa en el área de la evaluación docente. Esta evaluación busca verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último, está prevista una evaluación de competencias que se debe realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

Si nos referimos a la titulación, El Salvador constituye un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), que se realiza para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y ha permitido mejorar la oferta de recursos humanos para el sistema. Se trata además de una prueba que tiende a ser una buena predictora.

En Honduras, la actual transición del modelo normalista al modelo universitario constituye un proceso que amerita particular atención. El supuesto subyacente ha sido que un maestro de educación básica preparado en el nivel universitario logrará un mejor desempeño en la enseñanza y mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. La reformulación de la formación inicial se realizó a partir del logro de consensos y acuerdos que se tradujeron posteriormente en leyes y planes de acción que involucraron tanto a la Secretaría de Educación como a la Universidad Pedagógica.

Si nos referimos a los mecanismos que buscan incentivar la atracción a la carrera docente, vale la pena destacar las iniciativas llevadas adelante por las autoridades edu-

cativas de Nicaragua. Entre éstas, un sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan realizar estudios en el sistema de internado, la seguridad de una plaza laboral al finalizar los estudios y la posibilidad de obtener ayuda financiera para continuar estudios universitarios.

República Dominicana ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente en todo el ámbito nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. El replanteamiento del el modelo de formación inicial y en servicio ha permitido avances significativos.

En Uruguay, donde encontramos una de las iniciativas más prometedoras es en la propuesta de *aggiornamento* del modelo vigente de formación inicial de maestros. Dicha propuesta elaborada busca consolidar una formación básica; ubicar las especializaciones en la formación continua post-título; profundizar en la preparación para el trabajo con las familias y la comunidad; preparar para la tarea docente en escuelas de contextos desfavorecidos y mejorar la relación teoría-práctica. La duración de los estudios pasa de tres a cuatro años y culmina con la elaboración, defensa oral y aprobación de una Memoria de Grado. El nuevo plan puntualiza la importancia de desarrollar la «competencia profesional docente» y establece el conjunto de saberes que el estudiante de Magisterio debería adquirir a lo largo de la formación de grado.

Los factores clave para las políticas

El examen de lo ocurrido en América Latina muestra diferentes estadios en el proceso de profesionalización. Mientras es posible suponer que el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes uruguayos, argentinos, colombianos, salvadoreños y dominicanos es factible si hay decisión política, la situación de países como Honduras y Nicaragua es más compleja pues estos países requieren mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de formación y salarios o incentivos económicos más altos.

Hay situaciones más complejas pero hay otras que son corregibles a corto y medio plazo. Fundamentalmente, el mensaje público que echan de menos, al parecer, los docentes latinoamericanos es que se confíe en ellos y que se proporcionen algunas muestras de esta confianza, por pequeñas que sean.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos: ¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena? ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. ¿Cuáles son estos factores clave? (ver Cuadro VI).

El Cuadro VI nos muestra cuatro grupos de factores que juegan un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes:

- Valoración social: es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquéllos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- Entorno profesional facilitador: habría que construir un ambiente «profesional» que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración

CUADRO VI. Cuatro factores clave en el proceso de desarrollo profesional de docentes

Red de factores intervinientes	Proceso de desarrollo profesional		
	Etapla 1 Desprofesionalización	Etapla 2 Profesionalización intermedia	Etapla 3 Profesionalización plena
Valoración social	→→	→→	→→
Entorno profesional facilitador	→→	→→	→→
Formación inicial y continua de calidad	→→	→→	→→
Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar	→→	→→	→→

Fuente: Elaboración propia.

e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.

- Formación inicial y continua de calidad: se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la Formación Docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las universidades y otras instituciones de Educación Superior. Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias con éxito para la solución a situaciones propias. Asimismo se deberían incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar en la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo cómo se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la autorrealización del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Por esta razón, se necesita estructurar las condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión.

La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores, pero, también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BRUNNER, J. (2000): *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO.
- CEPAL (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile, CEPAL.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000) «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- DARLING-HAMMOND; HOLTZMAN; GATLIN; VASQUEZ HEILIG (2005): «Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.) (2003): *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GAJARDO, M. (1999): *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, Documento, 15, Santiago de Chile.
- GAJARDO, M.; PURYEAR, J. (2004): *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago de Chile, PREAL y el BID.
- HERRÁN, C.; RODRÍGUEZ A. (2001): *Educação Secundaria no Brazil: Chegou a Hora*. Washington, IADB.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, CH.; WEILAND, S. (2000): «Perspectivas de la carrera del profesor», en B. J. BIDDLE, T. L. GOOD; I. F. GOODSON (eds.): *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*, pp.19-98. Barcelona, Paidós.
- INGVARSON; MEIERS; BEAVIS (2005): «Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy», en Educational Policy Analysis Archives en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

- MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. (2002): «Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena», en *Cuadernos de Economía*, 118 Año 39, Diciembre.
- MORDUCHOWICZ, A. (2003): «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes», en Documentos de trabajo, 23. Santiago de Chile, preal, en www.preal.org.
- NAMO DE MELLO, G. (2004): *Oficio de Profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo, Fundación Vitor Civita y UNESCO.
- NAVARRO, J. C. (2002): *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, Red de Centros de Investigación del BID.
- OCDE (2002): *Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París, ocde, en www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- SINISCALCO, M. T. (2002): *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París, UNESCO-ILO.
- TEDESCO, J. C.; TENTI, E. (2002): *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Ponencia presentada en la reunión El desempeño de maestros en América Latina, Nuevas Prioridades, Brasilia, Julio 10-12 de 2002.
- TENTI, E. (1995): «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». Revista IICE, 7. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (2005): *La Condición Docente*. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- VAILLANT, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates*. Serie Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. Diciembre 2004.
- (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (ed.) (2006): *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile, PREAL (en prensa).
- VEGAS, E. (2005): *Incentives to Improve Teaching*. Washington, The World Bank.

Páginas web

www.preal.org/GTD/index.php

www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf

Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur

Ee-gyeong Kim

Directora del Departamento de Investigación de Política Docente. Instituto Coreano de Desarrollo Educativo

Resumen

En Corea, las personas con talento dentro del mercado laboral desean ser docentes, en contraste con muchos países desarrollados que afrontan el problema del déficit y del deterioro de la calidad. Esto significa que la carrera docente es una profesión atractiva para la juventud coreana. Este artículo analiza los diversos factores que han contribuido a aumentar el atractivo de la carrera docente. Entre estos factores, se subrayan las intervenciones del gobierno para atraer, seleccionar y mantener docentes de excelencia en Primaria y Secundaria. Junto a la buena consecución de estas políticas, este artículo presenta los desafíos con los que se enfrentan, y propone visiones analíticas sobre el tipo de efectos que estas políticas han tenido en la calidad del cuerpo docente.

Palabras clave: política docente, selección de docentes, titulación, salario docente, intervención gubernamental, profesores coreanos.

Abstract: *Government Interventions Geared to Attracting and Selecting Able Graduates to the Teaching Profession: A Korean Case*

Able people in the labor market desire to become teachers in Korea, in contrast with several developed countries facing teacher shortages along with the problem of deteriorating quality. This implies that the teaching profession has been an attractive career choice for Korean youth. This paper analyzes various factors that contributed to enhancing the attractiveness of the teaching profession. Among various factors, government interventions related to attracting, selecting and retaining excellent elementary and secondary teachers are highlighted. Along with positive achievement of the policies, this paper presents the challenges they face, and suggest analytical views on what kind of effects such policies have had upon the quality of the Korean teaching force.

Key words: teacher policy, teacher selection, certification, teacher salary, government intervention, Korean teachers.

¿Acceden a la carrera docente los licenciados competentes?

La carrera docente en Corea es aparentemente una vocación atractiva elegida por jóvenes con talento. Un estudio sobre la inclinación vocacional de la juventud coreana (Byung-Sook Kim et al., 1998) descubrió que las profesiones que los jóvenes prefieren son: docente, funcionario, persona de negocios y médico, por este orden. Prefieren las profesiones que ofrezcan una seguridad laboral, una edad de jubilación avanzada y que sean estables. Y los factores que ejercen una influencia importante en la elección de una profesión son: la aptitud personal, el salario, la especialidad universitaria, el consejo de los padres y el reconocimiento social. Aunque estos factores se han señalado durante un periodo de inestabilidad económica en Corea, muestran cuánto atrae a la juventud coreana la carrera docente.

En Corea, en el mercado laboral, las personas con talento desean ser docentes, y los docentes en activo muestran índices muy bajos de abandono. En contraste con los países desarrollados que se enfrentan a una escasez de docentes, Corea está preocupada por el problema del exceso de profesores de secundaria. En el caso de los maestros, recientemente ha habido una insuficiencia temporal, que, sin embargo, no se ha debido al descenso del atractivo de la docencia; la ley que hizo descender la edad de jubilación de los maestros de los 65 a los 62 años en 1999 provocó la jubilación inmediata de 22.000 maestros en el año 2000, a la que no siguió una sustitución rápida de los maestros necesarios. Una jubilación a tan grande escala provocó el incremento de la oferta de empleo en la enseñanza para los solicitantes de trabajo que poseían el diploma de maestro, de ahí que la popularidad de los centros de formación del profesorado de la escuela elemental haya aumentado recientemente. Esta popularidad se manifiesta en el hecho de que el 5% de los estudiantes con mejores calificaciones que terminan la educación secundaria son admitidos por las universidades de educación, que son los centros de formación para los maestros.

Los docentes coreanos de educación primaria y secundaria en centros públicos y nacionales son funcionarios titulados tras concluir un curso en los centros de formación del profesorado autorizados por el gobierno. Se les exige aprobar el examen de empleo docente para poder ser contratados. El examen de empleo docente, administrado por el departamento de educación de nivel medio, es muy competitivo y, en el caso del examen para los profesores de educación secundaria, casi tanto como los exámenes para la selección de jueces y abogados. Actualmente, alumnos con buenos resultados provenientes de escuelas universitarias distintas a las de formación del pro-

fesorado, incluso de masteres y doctorados, se aglomeran para poder entrar en los cursos de formación de profesores. El hecho de que haya un gran número de estudiantes con talento que quieran ser docentes demuestra que la docencia es una profesión atractiva en Corea.

Sin embargo, el atractivo de la docencia está determinado por la combinación de varios factores, y por lo tanto no se puede explicar en términos sencillos. Aún así, la política gubernamental de exclusividad para el flujo interno de personas con talento dentro del cuerpo docente merece un análisis separado, ya que Corea se caracteriza por una fuerte tendencia a la centralización y a la intervención manifiesta del gobierno central en todos los aspectos de la política educativa. La política docente está dirigida por el gobierno: el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos administra la política relacionada con la formación, la certificación y la contratación de los docentes, mientras que la influencia en tales políticas de los departamentos regionales de educación y de los centros permanece muy limitada.

Corea quedó arruinada y desprovista de recursos naturales durante la Guerra de Corea en los años cincuenta. Sin embargo, llevó a cabo un crecimiento económico destacable en cuestión de décadas, orientado en gran medida por la planificación y la administración del gobierno en el desarrollo económico de la nación. Debido a los esfuerzos del gobierno, las políticas para el desarrollo educativo y del suministro de mano de obra industrial se impulsaron intensamente. Como resultado, los últimos cuarenta años han visto una expansión cuantitativa muy rápida de la educación: en 2005, 6.499.518 alumnos estaban inscritos en 9.003 centros públicos y nacionales de educación primaria y secundaria en todo el país, contando con una plantilla de 304.097 docentes. Además, había 1.673 escuelas privadas con 1.296.883 estudiantes inscritos y una plantilla de 76.292 docentes.

Hoy se puede afirmar que los docentes competentes están detrás de los alumnos que obtuvieron un gran resultado en las pruebas internacionales de rendimiento como PISA y TIMSS. Algunos críticos desestiman el papel de los centros y los docentes en este rendimiento, dándole el mérito a la excepcional implicación educativa de los padres coreanos y su fuerte inversión en lecciones particulares. Sin embargo, es innegable que los trabajadores de primera categoría dentro del mercado laboral entran a formar parte del cuerpo docente. ¿Por qué cuando acaban el bachillerato, los alumnos dotados van a centros de formación del profesorado y eligen la docencia como carrera profesional?

Este artículo intenta analizar los factores que influyen en el atractivo de la docencia en Corea, centrándose en la concepción y la ejecución de la política educativa del

gobierno central. El flujo de personas con talento en la carrera docente no se puede explicar sólo por la política del gobierno, ni tampoco se puede desestimar la veneración tradicional coreana hacia la carrera docente. Por lo tanto, partiendo del respeto tradicional de los coreanos hacia la misma, este artículo intenta analizar las diversas políticas gubernamentales que han contribuido a mantener su atractivo. Junto a la buena consecución de estas políticas, se presentan aquí los desafíos que éstas afrontan, y se sugieren visiones analíticas del tipo de efectos que han tenido sobre la calidad de la docencia coreana.

Respeto tradicional hacia la carrera docente

El viejo dicho de que el monarca, el maestro y el padre son básicamente lo mismo, demuestra que los coreanos tradicionalmente han abrigado un profundo respeto por el docente y la educación. Antes de que el sistema moderno de educación pública se estableciese, el sistema educativo coreano había sido principalmente elitista, destinado a la nobleza. Bajo el sistema dual de clases que separaba a la nobleza de la población en general, la educación proporcionada por el gobierno y por la iniciativa privada fue de facto limitada a los hijos de la nobleza. Es más, el contenido educativo ignoraba el conocimiento práctico y estaba fuertemente inclinado hacia el conocimiento literario y académico requerido para entrar en el departamento público del estado Confuciano. La educación suministraba a las personas el único canal disponible para hacerse funcionario público y lograr el éxito socioeconómico. Tal influencia de la educación se arraigó en la mentalidad coreana y ha continuado sobreviviendo mucho después de la abolición del sistema de clases (Ee-gyeong Kim, 2002).

Los valores tradicionales de los coreanos hacia la educación fueron naturalmente transferidos a los docentes del sistema educativo moderno. Antiguamente, el alumno de estudios superiores era una persona con un estatus social elevado y objeto de una profunda reverencia social. Además del profundo respeto por los docentes, el hecho de que la carrera docente ofreciera una profesión estable excepcional con una recompensa económica relativamente elevada durante el periodo de privación nacional fue otro factor que atrajo numerosos individuos con talento a la profesión. El atractivo de la carrera docente atrajo numerosos y excelentes talentos humanos en comparación con otras áreas de la sociedad coreana. Estos talentos humanos fueron el

motor principal para formar la mano de obra industrial necesaria durante el periodo de alto crecimiento económico de los años sesenta y setenta del siglo xx.

Sin embargo, la necesidad de conseguir un número suficiente de profesores excelentes se enfrentó a nuevos y crecientes problemas en los años setenta y ochenta, cuando el crecimiento económico empezaba a dismantelar el hilo social básico de Corea. La rápida industrialización dependió de las industrias químicas, y la igualmente veloz urbanización provocó numerosas oportunidades de nuevo empleo económicamente atractivas. Este desarrollo de los sectores comercial e industrial hizo disminuir el relativo estatus socioeconómico de la profesión docente. Por consiguiente, la capacidad de los docentes aspirantes a los centros de formación del profesorado tendió a deteriorarse debido a los nuevos sectores en movimiento.

Sin embargo, desde mediados de los años noventa, Corea ha experimentado una crisis económica nacional, y en el proceso de superarlo ha emprendido una reestructuración intensiva en diversas áreas de la sociedad. En medio de la apertura del mercado interior al mundo internacional, la flexibilidad del mercado laboral y las reformas de las sociedades anónimas públicas y las grandes empresas privadas, la tasa de desempleo ha subido rápidamente. Al mismo tiempo, el concepto convencional del trabajo de por vida, o el contrato de larga duración ha desaparecido y la mano de obra irregular ha aumentado. Como consecuencia, la inestabilidad laboral se ha extendido a la sociedad en general. Bajo esta circunstancia, se formó un consenso público a favor de que la docencia se reestructurase también para compartir la carga de la sociedad creada en el proceso de superar la crisis nacional. Por lo que se llevó a cabo el descenso de la edad de jubilación de los docentes de los 65 a los 62 años. Sin embargo, en comparación con otros empleos, el cuerpo docente todavía disfruta de una estabilidad laboral considerable y la edad de jubilación es muy alta. Por ejemplo, considerando que la edad media de jubilación del trabajador coreano es de 54.1 años, más baja que aquella de los trabajadores de las grandes empresas (56.0) (KDI, 2004), la seguridad laboral garantizada por la edad de jubilación a los 62 años es un estímulo notable.

Un estudio dirigido en 1998 por el Instituto Coreano de Desarrollo Educativo muestra que la percepción del público en general sobre el estatus social de los docentes es todavía considerablemente elevado. Como respuesta a una pregunta sobre el nivel social de los docentes, comparado con otros trabajadores con los mismos años de estudio y experiencia, más del 75% de los padres respondieron que en promedio es más elevado, mientras que más del 60% de los docentes respondieron bajo o muy bajo (Ihm, Youn-ki, 1998).

Relacionado con este fenómeno, está el efecto secundario por el que el personal de apoyo de los centros quiere ser tratado como docente debido al alto reconocimiento social que éste recibe. La enfermera se llama «profesora de educación sanitaria»; la bibliotecaria «profesora bibliotecaria»; y el orientador profesional «profesor orientador»; todos disfrutaban del estatus legal y los mismos derechos que los docentes del aula. Recientemente, los nutricionistas a cargo del almuerzo de los centros emprendieron un recurso legal pidiendo que les fuera concedido el estatus de «profesor en nutrición»; y finalmente lo consiguieron. Al conseguir el estatus legal equivalente al de los docentes, este personal de apoyo ha empezado a pedir horas de enseñanza en las aulas.

El estatus legal del profesor

El atractivo de la carrera docente está íntimamente relacionado con el estatus legal y la seguridad laboral que éstos disfrutaban. Los profesores de centros públicos y nacionales son funcionarios públicos, de ahí que retengan los mismos derechos y deberes dados a los funcionarios del estado. La «Ley especial para mejorar el estatus de los profesores» garantiza el trato y el salario de éstos además del derecho de enseñar, el estatus legal, la negociación del convenio colectivo y los derechos de negociación de las organizaciones de profesores. Por lo tanto, una de las mayores ventajas del cuerpo docente es que su estatus y su puesto están garantizados por ley. Pueden trabajar durante toda su vida sin trámites de renovación de contrato. Además de esta ventaja, la percepción tradicional que iguala la enseñanza con una vocación sagrada y la crisis laboral actual provocada por las dificultades económicas recientes han creado el efecto de que los nuevos profesores vean la docencia como un empleo estable de por vida. La protección del estatus que les permite trabajar de por vida en los centros aparece en el artículo 43 de la Ley del Funcionario Público de Educación. Ésta sostiene que el derecho a enseñar y el estatus del docente están protegidos y que los docentes no pueden ser tratados injustamente por medio de la suspensión o del despido contra su propia voluntad.

La seguridad laboral de los profesores se puede ver analizando las razones de sus bajas. Según los datos estadísticos recopilados anualmente (Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto Coreano de Desarrollo Educativo,

2005, Anuario estadístico de educación), las razones por las que los profesores se dan de baja son principalmente por enfermedad, muerte, alcance de la edad de jubilación, matrimonio, suspensión, jubilación honoraria, cambio de empleo, otros. Del total de 1.913 maestros dados de baja en 2005, 1.283 se retiraron al alcanzar la edad de jubilación, y las otras razones fueron: 24 por enfermedad, 40 por muerte, 2 por matrimonio, 4 por suspensión, 204 por jubilación honoraria, 92 por cambio de empleo, y 264 por otros motivos. En el caso de los profesores de secundaria, del total de 2.783 profesores dados de baja en 2005, 1.609 lo hicieron al alcanzar la edad de jubilación, mientras aquellos que lo hicieron por otros motivos no son muchos, entre ellos 13 por suspensión y 194 por cambio de empleo.

Sin embargo, la firme seguridad laboral de los profesores se está poniendo en duda. Mientras el llamamiento popular para la descentralización educativa se hace más fuerte, las autoridades del gobierno central en materia educativa están siendo transferidas a los gobiernos locales. Por consiguiente, los críticos sostienen que el estatus de los docentes de los centros públicos pase de funcionario del estado a funcionario local, lo que fue analizado seriamente en los primeros años del siglo XXI. Sin embargo, aunque los profesores desearon seguir siendo funcionarios del estado, considerado más estable, existió la preocupación de que, si dicho cambio de estatus sucediese, las condiciones laborales de los docentes y su estatus podrían debilitarse debido a la baja independencia económica de los órganos de gobierno locales y el desequilibrio económico existente entre las regiones. Por lo cual, la conversión hacia el estatus de funcionario local de los profesores está todavía pendiente.

Además, a medida que las exigencias de los padres para despedir a los docentes ineficaces e inmorales se hacían cada vez más fuertes, en septiembre 2005 el gobierno tomó medidas para resolver el asunto abandonado desde hace tiempo de los profesores inadecuados, anunciando una política para reforzar los trámites para evaluar y reprimirlos y excluirlos permanentemente de la docencia. Como educadores, se espera que los profesores posean un nivel más elevado de moral en relación con el resto de los ciudadanos y de demostrarla a través de sus acciones. Al mismo tiempo, al interactuar con los menores, los profesores, si se comportan inadecuadamente, podrían ejercer una influencia fatal sobre éstos; por lo tanto, existe un consenso social por el cual los comportamientos inmorales y problemáticos de los docentes deberían estar regulados más estrictamente que en otras profesiones. Aun así, algunos docentes han cometido actos ilegales con alumnos o han caído en la corrupción, acrecentando el descontento de los padres y provocando el enfrentamiento entre padres y profesores.

Problemas como éstos han continuado apareciendo porque el personal del campo de la educación tiende a ayudarse, dicha tendencia se apoya en la cultura docente y porque las medidas disciplinarias de los profesores están basadas en la Ley del Funcionario del Estado, que no está preparada para dirigir los asuntos relacionados con la docencia en particular. Los padres no están contentos con la situación actual, en la cual docentes condenados por faltas éticas profesionales como modificación de notas, soborno y malversación, que provocan la sospecha sobre su titulación como docentes, han obtenido un castigo leve, tal como una advertencia o un recorte salarial y, finalmente, su vuelta al centro. Por ejemplo, del total de 1.219 casos de castigos registrados durante el periodo 2002-2005, sólo 13 fueron graves, mientras que el resto sufrieron acciones disciplinarias leves (Ee-gyeong Kim, 2005).

El nuevo sistema reforzado de sanción del docente podría ser un factor más o menos negativo para el estatus de éste, ya que prevé el despido de docentes que han cometido delitos graves y malas conductas profesionales, y que convierten al docente no apto para la enseñanza, además del despido de aquéllos que son incapaces de enseñar debido a problemas mentales o físicos. Sin embargo, se espera que estos docentes sean pocos numéricamente, y que esta medida estricta pueda elevar la confianza pública en la mayoría de los docentes que están entregados a su profesión.

Política salarial para aumentar el atractivo de la docencia

Cuando una persona elige una profesión, el salario ofrecido, con relación a otras profesiones que requieren un nivel educativo similar, tiene un efecto importante en su decisión.

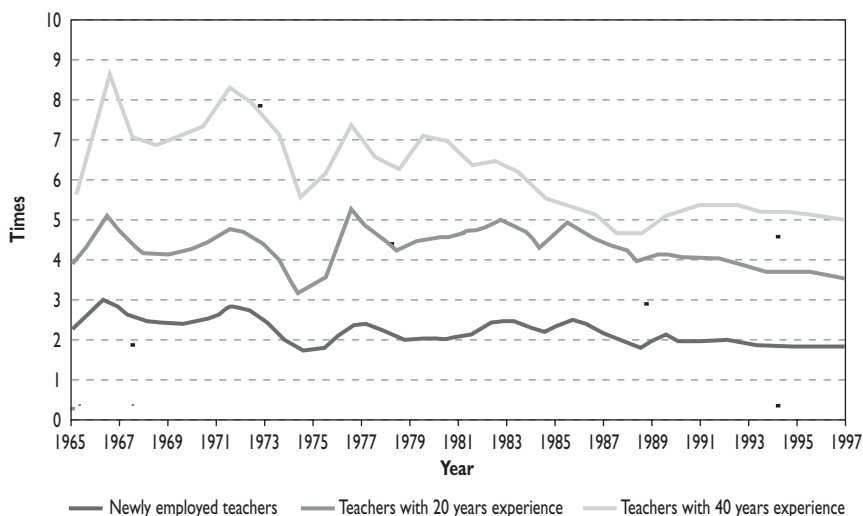
La escala salarial de los docentes coreanos de Primaria y Secundaria sigue el mismo sistema elaborado para los demás funcionarios del estado. El salario consiste en un sueldo base más varios complementos, que son de 16 tipos, como el complemento de final de semestre, el de asistencia regular, el familiar, el del coste educativo de los hijos, el complemento de horas extras, etc. Los complementos forman el 60% del salario total, y cada uno se calcula en base a un método complicado. Sin embargo, una proporción considerable de estos se paga en una cantidad fija en relación al nivel del sueldo base, con independencia de su nombre o su propósito inicial o por cuestión de antigüedad o de sueldo base, más una cantidad fija basada en la antigüedad; por lo que el complemento no se distingue del salario base. No obstante, éste no se

incluye en el cómputo de la pensión de jubilación, que toma en cuenta sólo el salario base.

De acuerdo con un análisis llevado a cabo para descubrir el nivel salarial de los docentes en relación con la situación del mercado laboral comparando el PIB per cápita con los salarios de tres tipos de docentes, los recién contratados, profesores con 20 años de experiencia, y aquéllos con 40 años de experiencia, de 1965 a 1997, el salario de los docentes decreció a largo plazo, mientras que en general se mantuvo más alto del PIB nacional (You-kyung Han, 2001). Por ejemplo, en 1965, los salarios de los recién contratados, de los docentes con 20 años de servicio, y de aquéllos con 40 años de servicio, eran tres, cinco y nueve veces el pib per cápita, respectivamente. Tras haber oscilado durante el periodo observado, en 1997 los salarios eran dos, cuatro y cinco veces, respectivamente, el pib per cápita (ver Figura I).

De 1971 a 1997, el sueldo inicial de los profesores se ha mantenido aproximadamente igual que la media de los salarios de los trabajadores coreanos en general y de los trabajadores de las fábricas. Por ejemplo, en comparación con el salario medio de los trabajadores en general, el sueldo de los profesores empezó con el mismo nivel en 1971, subió un poco en los años ochenta, y bajó algo en los años noventa, manteni-

FIGURA I. Evolución del sueldo de los maestros en relación con el PIB per cápita (1965-1997)



do el mismo nivel en general. Al comparar con el salario medio de los trabajadores de las fábricas, el salario de los docentes fue algo mayor durante las décadas de los setenta y los ochenta, y se convirtió casi en el mismo durante los años noventa. Dicha tendencia sugiere que este salario ha respondido de un modo flexible a las condiciones

TABLA I. Comparación del salario de los docentes de los países OCDE (2003). Salarios anuales estatutarios de los docentes en centros públicos en su sueldo inicial, tras 15 años de experiencia y en el nivel máximo, por nivel de estudios, en su conversión a dólares usando el PPP.

Países OCDE	Sueldo inicial/ formación mínima	Sueldo tras 15 años de experiencia /formación mínima	Sueldo en nivel máximo /formación mínima	Relación del salario tras 15 años de experiencia con el PIB per cápita
Alemania	38.216	46.223	49.586	1,71
Australia	28.642	42.057	42.057	1,40
Austria	24.475	32.384	48.977	1,06
Belgica	27.070	37.128	44.626	1,26
Belgica (Com. francesa)	25.684	35.474	42.884	1,20
Corea	27.214	46.640	74.965	2,42
Dinamarca	32.939	37.076	37.076	1,21
Escocia	27.223	43.363	43.363	1,45
España	29.973	34.890	43.816	1,42
Estados Unidos	30.339	43.999	53.563	1,17
Finlandia	27.023	31.785	31.785	1,12
Francia	23.106	31.082	45.861	1,12
Grecia	22.990	28.006	33.859	1,38
Hungría	11.701	13.923	19.896	0,98
Inglaterra	28.608	41.807	41.807	1,40
Irlanda	24.458	40.514	45.910	1,22
Islandia	18.742	21.692	24.164	0,73
Italia	23.751	28.731	34.869	1,08
Japón	24.514	45.515	57.327	1,60
Luxemburgo	44.712	64.574	91.131	1,14
México	12.688	16.720	27.696	1,75
Noruega	29.719	35.541	36.806	0,96
Nueva Zelanda	18.132	35.078	35.078	1,51
Países Bajos	30.071	39.108	43.713	1,29
Polonia	6.257	9.462	10.354	0,82
Portugal	20.150	33.815	53.085	1,81
República Checa	13.808	18.265	23.435	1,06
República Eslovaca	5.771	7.309	9.570	0,56
Suecia	24.488	28.743	32.956	1,00
Suiza	37.544	49.932	59.667	1,54
Turquía	12.903	14.580	16.851	2,10
Media de países	24.287	33.336	40.539	1,31

Fuente: OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*.

del mercado laboral durante los años setenta y noventa, cuando el crecimiento económico y la expansión cuantitativa de la educación tuvieron lugar simultáneamente (You-kyung Han, 2001).

El nivel salarial de los profesores coreanos es más alto comparado con aquél de los países miembros del ocde. En 2003, el salario inicial de los maestros, calculado en 27.214 dólares, basado en el *Purchasing Power Parities* (PPP), se situó en el puesto 13°

TABLA II. Tamaño medio del aula en centros públicos, por nivel educativo entre los países OCDE (2003).
Número de alumnos por aula, cálculos basados en el número de alumnos y número de aulas

Países ocde	Educación primaria	Educación secundaria de primer ciclo
Alemania	22,0	24,6
Australia	22,7	22,2
Austria	20,0	24,0
Bélgica	m	m
Bélgica (Com. francesa)	19,9	21,1
Canadá	m	m
Corea	34,7	35,4
Dinamarca	19,7	19,4
España	19,4	23,4
Estados Unidos	22,0	23,2
Finlandia	m	m
Francia	22,3	24,1
Grecia	17,1	22,7
Hungría	20,5	21,5
Islandia	18,2	19,4
Irlanda	24,0	20,4
Italia	18,0	20,9
Japón	28,6	33,9
Luxemburgo	15,5	20,2
México	20,0	30,1
Nueva Zelanda	m	m
Noruega	a	a
Países Bajos	x(5)	m
Polonia	20,8	24,6
Portugal	18,6	22,1
Reino Unido	x(5)	x(10)
República Checa	20,8	23,3
República Eslovaca	20,2	23,0
Suecia	m	m
Suiza	19,5	18,8
Turquía	26,9	a
Media de países	21.4	23.6

Fuente: oecd (2005): *Education at a Glance: oecd Indicators*.

entre los 30 países miembros; el salario de los maestros con 15 años de experiencia fue de 46.640 dólares, en el tercer puesto detrás de Luxemburgo y Suiza; y el salario de nivel máximo fue de 74.965 dólares, el más alto entre todos los países miembros. Al comparar el salario de los docentes con el nivel PIB per capita, la relación entre ambos para aquéllos 15 años de experiencia es de 2,42, la cual es mayor que en el caso de otros países miembros de la OCDE, que no se alejan mucho del 1,0 (OCDE, 2005) (ver Tabla I). El salario del nivel máximo es mucho más alto en Corea porque el salario continúa aumentando de modo lineal, a medida que los años de servicio se prolongan; se necesitan 37 años para llegar al máximo.

Sin embargo, el número de alumnos por aula es el más alto entre los miembros ocde. Mientras la cifra media ocde es de 21,4 y 23,6 en los centros de Primaria y Secundaria respectivamente, en Corea el número de alumnos por aula es de 34,7 y 35,4 respectivamente (ver Tabla II). El caso coreano es, en efecto, la demostración de una política eficiente por la cual el volumen del profesorado es relativamente bajo, mientras la paga por docente es relativamente alta. Aunque los profesores coreanos tienen una mayor carga al enseñar a un mayor número de alumnos por aula que en otros países más avanzados, el salario competitivo parece atraer a personas con talento a la profesión.

Políticas para animar a los estudiantes con talento a entrar en los centros de formación del profesorado

Desde que en Corea los centros de formación para maestros y profesores de Secundaria están separados, la política del gobierno para atraer personas con talento a la docencia se tuvo que realizar por separado. En el caso del nivel elemental, los maestros se forman principalmente en las 11 universidades nacionales de educación diseminadas uniformemente por todo el país; alrededor de 5.000 futuros maestros salen cada año. Los estudios en las universidades de educación duran cuatro años, y aquellos que deseen ser maestros deben obtener el título de maestro en una de estas universidades. Por lo tanto, un estudiante tiene que decidir si quiere ser maestro al terminar el instituto, y no hay un camino alternativo para obtener el título de maestro.

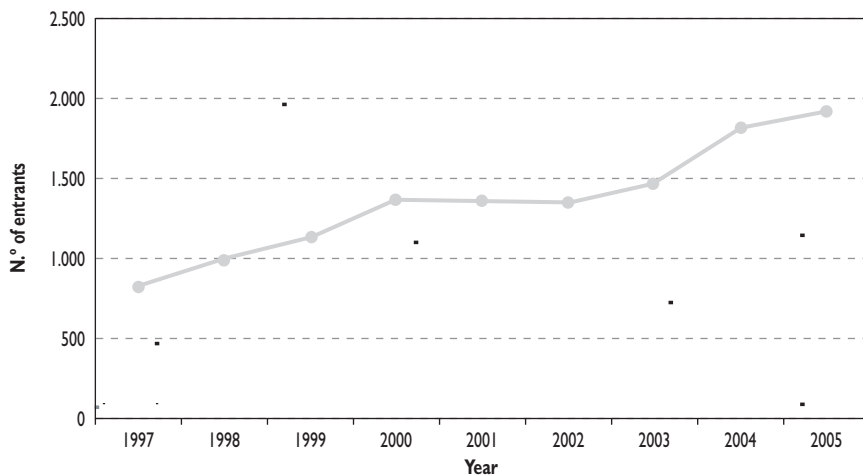
Con el reciente aumento de la popularidad de la docencia como profesión en Corea, la competitividad para entrar en una de estas universidades de educación se ha acentuado, hasta el punto de que los que terminan el bachillerato no son admitidos a

no ser que la puntuación del sat (examen de acceso a la universidad) esté dentro del 5 % de la mejores notas del país. Además, algunos licenciados, incluso con másteres y doctorados, solicitan entrar en las universidades de educación a través del procedimiento normal de admisión o por traslado. Así, la competencia para el traslado es de 20 a 1, llegando a ser de 40 a 1 en la región metropolitana de Seúl. La popularidad de las universidades de educación se debe a que la actual escasez de maestros facilita la oportunidad de ser admitido, lo que prácticamente garantiza el empleo de por vida. La escasez de maestros es un fenómeno temporal causado por la anteriormente mencionada reducción de la edad de jubilación en 1999. Desde que los centros de formación de maestros están dirigidos con el propósito de proveer maestros debiendo cumplir la cuota de alumnos establecido por el gobierno, es bastante probable que aquellos que obtienen el título de maestro consigan un empleo como docente.

Sin embargo, la selección de alumnos admitidos en los centros de formación de maestros subraya principalmente el rendimiento académico alto, más que la aptitud para la docencia, o el sentido del deber. Además, como tradicionalmente se ha considerado que la Educación Primaria incluya las funciones del cuidado y la protección de los niños, hay más alumnas que solicitan la admisión. Este fenómeno ha hecho aumentar cada vez más la proporción de maestras, desde sólo un 30% en los años setenta, a un 50% en los noventa, y finalmente el 70% en 2005.

Preocupado por la excesiva feminización de la carrera docente, a mediados de los años ochenta, el gobierno propuso una cuota en el porcentaje de sexos que evitara que un solo sexo excediera el 70% del número total de alumnos en formación; esto fue adoptado por las universidades, por lo que un solo sexo no podía exceder el 70% ó 75% en el proceso de selección. Debido a las acusaciones de discriminación de género, algunas universidades abolieron la regla de proporción de sexos; sin embargo, la mayoría de las universidades han vuelto a ejercerla a partir de mediados de los años noventa. Tal consenso general se formó bajo el reconocimiento de que la Educación Primaria debería dirigirse a proporcionar a los niños un lugar para socializarse que eduque ciudadanos prósperos, y tal objetivo podría ser entorpecido si solo un género fuera representado en el cuerpo docente. La cuota de proporción de sexos, además del aumento reciente de la popularidad de la docencia entre los estudiantes masculinos que afrontan la difícil situación del mercado laboral, ha provocado el incremento del número de estudiantes masculinos que acceden a las universidades de educación: de 866 alumnos de un total de 4.500 estudiantes de primer año -menos del 20% en 1996- el número de estudiantes masculinos fue de 1.339 en el año 2000, de 1.822 en 2004 y de 1.921 en 2005, o sea un 37% del total de los alumnos (ver Figura II).

FIGURA 2. Incremento del número de estudiantes masculinos que accedieron a los centros de formación de maestros (1997-2005)



Con el propósito de atraer personas con talento hacia las universidades de educación y asegurar una reserva de profesores excelentes para las regiones desfavorecidas dedicadas a la pesca y la agricultura, el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos ha llevado a cabo la «Admisión a las universidades de educación apoyada por la recomendación del Director de Educación». Las regiones rurales coreanas están subdesarrolladas económica, cultural y educativamente, por lo que cada vez más personas abandonan la región y, por consiguiente, el número de niños en edad escolar disminuye. Por lo tanto, los centros pequeños se han integrado y, como a los maestros se les exige enseñar a diversas clases y grados, la cantidad de trabajo ha aumentado comparado con aquél de los maestros en las regiones urbanas, por lo que generalmente no son partidarios de trabajar en las regiones rurales. Las medidas del gobierno para incentivar a los maestros de las áreas rurales, como otorgar puntuación para futuras promociones y proporcionar alojamiento, no han resultado suficientemente efectivas para animarlos a trabajar en estas regiones.

La «Admisión a las universidades de educación apoyada por la recomendación del Director de Educación» es la asignada para abordar el problema de la carencia de maes-

tros en las áreas rurales seleccionando a los estudiantes que han terminado bachillerato y que quieren enseñar en su región de origen donde la agricultura o la pesca sean las principales industrias, y recomendándolos para su admisión en las universidades de educación. Aquellos alumnos admitidos a través de esta medida reciben una beca durante sus estudios, y al terminar se les exige trabajar en la región designada por el director por una duración que no exceda dos veces el periodo de la beca. Si una persona no cumple con el servicio solicitado, la cantidad total de la beca deberá ser devuelta. En 2004, en las provincias donde predominan la agricultura y la pesca (las provincias de Chungcheongbukdo, Chungcheongnamdo, Gangwondo, Jeollanamdo, etc.), un total de 877 estudiantes fueron admitidos en las universidades de educación a través de esta medida. La medida se evalúa positivamente porque atrae personas con talento a la docencia además de proteger el derecho de aprender de los alumnos de las regiones desfavorecidas socio-económicamente. Se espera ampliar el campo de acción para resolver la escasez de maestros en las regiones rurales.

Los profesores de secundaria se forman a través de diferentes rutas, como las facultades de enseñanza, los cursos de formación de profesores en las universidades generales, y las facultades de educación para licenciados. Las facultades de enseñanza, nacionales y privadas, están dedicadas a la formación de profesores, mientras que los cursos de formación de profesores en las universidades generales otorgan certificados de enseñanza a aquellos que terminan el curso de formación. Las facultades de educación para licenciados ofrecen un programa de dos años a través de los cuales los licenciados de las universidades generales completan un curso de formación y reciben el certificado de enseñanza. Los certificados nacionales de enseñanza otorgados son idénticos, sin tener en cuenta la vía de formación seguida.

En los años cincuenta, sólo había seis facultades de enseñanza en todo el país, pero hoy, los centros de formación de profesores de secundaria son alrededor de 340. Como respuesta a la descomunal expansión cuantitativa de la Educación Secundaria en Corea durante los años sesenta y setenta, la demanda de profesores aumentó extraordinariamente. Al mismo tiempo, el periodo de rápido crecimiento económico vio un elevado índice de movimiento de profesores debido a la creación de nuevos trabajos. Por lo tanto, los itinerarios de formación de profesores se diversificaron para atender a la demanda de los mismos. Por otro lado, durante los años ochenta y noventa, esta demanda se estabilizó como resultado de la ralentización del aumento de la tasa de alumnos de secundaria y el descenso del índice de movimiento. Sin embargo, las diversas rutas para la formación se mantuvieron sin estructurar, mientras el número de los centros de formación de profesores no decreció, por lo que continúa habien-

do un exceso de profesores de secundaria. Cada año, más de 25.000 futuros profesores terminan el curso de formación, aunque sólo 6.000 son contratados (ver Tabla III.)

El problema del exceso de profesores ha provocado el interés sobre la dificultad de atraer personas con talento debido a la baja posibilidad de empleo y el descenso de la calidad de la formación de profesores debido al frágil programa de prácticas (Eun-bae Kong et al., 2002).

En 1990, los licenciados por las facultades de enseñanza gozaban de contratación prioritaria en los centros públicos de Educación Secundaria de acuerdo con el punto 1 del artículo 11 de la Ley del Funcionario Público de Educación, mientras que los futuros profesores que adquirían los certificados de enseñanza a través de otras vías competían por las plazas sobrantes. Sin embargo, esta disposición legal se declaró inconstitucional, ya que contradecía el principio de igualdad de derechos y el derecho a elegir profesión de la Constitución; por consiguiente, en 1991 se adoptó el «examen de contratación», una competición abierta. Para ser profesor en los centros públicos y nacionales de Secundaria, un futuro profesor debe pasar el examen sin tener en cuenta su ruta de formación; y la competitividad es muy severa.

Por ejemplo, en el caso del examen de contratación de profesor de Secundaria realizado en diciembre de 2005, 59.090 personas solicitaron puesto para 5.245 plazas, dando un índice de 11,3 a 1. El índice de competencia varió según las materias, y fue particularmente alta para las asignaturas en cuales el número de plazas era bajo o había un gran número de desempleados titulados. Para la «materia común», 1.583 personas solicitaron

TABLA III. Porcentaje de profesores contratados entre aquéllos que terminaron el curso de formación de profesores de Secundaria (1999-2005)

Categoría	Rutas de formación (A)				Empleo (B)			Tasas de empleo (B/A)
	Facultades de enseñanza	Cursos de form. de prof. en Univ.	Facultad de educación para licenciados	Total	Profesores de centros públicos	Profesores de centros privados	Total	
1999	11.297	11.731	1.737	24.765	4.277	1.268	5.545	22,3%
2000	10.745	12.576	2.264	25.585	5.457	2.298	7.755	30,3%
2001	10.762	11.428	3.263	25.453	2.675	1.770	4.445	17,5%
2002	12.931	10.448	1.887	25.266	7.388	1.235	8.628	34,1%
2003	16.171	10.394	4.604	31.169	7.155	1.914	9.609	30,8%
2004	17.346	9.953	4.888	32.187	5.867	1.797	7.664	23,8%
2005	17.273	10.483	5.417	33.173	3.980	1.384	5.364	16,2%
Total	96.525	77.013	24.060	197.598	36.799	11.666	48.465	24,5%

Fuente: Datos internos, División de la educación de profesores, Ministerio de educación y desarrollo de los recursos humanos.

puesto para 65 plazas, con un índice de 24,4 a 1; en lengua japonesa, hubo 1.432 candidatos para 50 puestos, con un índice de 28,6 a 1; y para la asignatura de formación profesional, «información comercial», hubo 175 solicitudes para dos plazas, con un índice de 87,5 a 1 (Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos, 2005).

La política del gobierno para atraer personas con talento a los centros de formación para profesores de Secundaria cambió en 1990. Antes de 1990, la política se había centrado en alentar el flujo de los estudiantes con talento, incluso de los provenientes de familias con bajos ingresos, proporcionando a los estudiantes de las facultades de enseñanza la exención de tasas y otros beneficios económicos. Sin embargo, cuando la oportunidad de acceso a la educación superior se amplió al público en general en los años noventa, la política ha insistido en atraer a los estudiantes con una mayor aptitud hacia la carrera docente, permitiendo sólo a los mejores estudiantes universitarios realizar los cursos de formación de profesores ofrecidos en las universidades generales. Por ejemplo, el gobierno permite a 132 universidades de todo el país iniciar los cursos de formación de profesores, pero solo el 10% de la población estudiantil en cada universidad puede acceder al curso. Así, un estudiante especializándose en matemáticas o en ciencias, para acceder al curso de formación de profesores para obtener el certificado de enseñanza, tiene que pertenecer al grupo de los que obtienen mejores notas, manteniendo una puntuación media de al menos notable. Dicha política parece haber funcionado como «embudo» hacia la profesión docente, permitiendo el acceso sólo a las personas con más talento.

Sistema de certificación con un débil control de calidad

A diferencia de otras políticas de intervención, el sistema de certificación de profesores en Corea es criticado por bajar la calidad de los profesores. En Corea, el título de docente es un certificado estatal, lo cual significa que el estado reconoce oficialmente que la persona que posee este certificado ha obtenido la especialización mínima que se necesita para llevar a cabo las tareas de profesor. Para que el estado reconozca oficialmente y con certeza el nivel profesional del titular del certificado, es necesario controlar sistemáticamente el proceso y el resultado de la obtención del certificado, y después de que el título se ha otorgado, supervisar de modo que se asegure la conservación de la profesionalidad inicial. Bajo el actual sistema de certificación del

profesorado de Corea, los individuos que carecen de la capacidad y la aptitud para ser profesores pueden entrar en la docencia simplemente realizando los cursos necesarios y obteniendo el título; por lo tanto, el sistema de control de los certificados necesita ser mejorado. Los problemas inherentes al sistema de certificación se pueden ver durante el periodo previo a la obtención del título y también después de que se haya obtenido (Ee-gyeong Kim et al., 2004).

El débil control de la calidad en el proceso de obtención del certificado después de que un estudiante entre en el centro de formación de profesores levanta la sospecha de la verdadera capacitación de los docentes coreanos, a pesar de que estén capacitados por ley por sus títulos. De hecho, aquellos que no están capacitados, o son menos competentes, no pueden entrar en la carrera docente, en principio. Los profesores a tiempo parcial que suplen a los profesores ausentes, y los profesores contratados que trabajan temporalmente en base a un contrato fijo en el puesto de los profesores de baja deben tener el certificado de docencia. Aunque los profesores asociados son docentes, se les otorga el estatus de profesor a través de un examen cuando hay problemas en la provisión de profesores, y normalmente están a cargo de los experimentos de laboratorio o las prácticas de campo. Como se puede ver en la Tabla IV, casi todos los profesores actuales, o sea, el 99%, posee el certificado de docencia.

El criterio para obtener el certificado de enseñanza difiere de un centro de formación a otro, y no hay un nivel estándar nacional que formule la calidad global. Aunque hay varios tipos de centros de formación de profesores con grandes diferencias entre éstos en términos de condiciones educativas, programas y aptitudes, el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos otorga un certificado de enseñanza idéntico de manera uniforme a todos los licenciados de todos los tipos de centros de formación. Es más, la finalización del curso asegura la obtención del certificado sin

TABLA IV. Porcentaje de los titulares del certificado de docencia, por nivel de enseñanza y tipo (2005)

Categoría		Docente				Sin titulación
		Sub-total	Docente	Docente asociado	Otros	
Nivel de enseñanza	Primaria	157.407(100,0)	157.248(99,90)	126(0,08)	33(0,02)	Ninguno
	Secundaria	217.830(100,0)	217.699(99,94)	79(0,04)	52(0,02)	
	Sub-total	375.237(100,0)	374.947(99,92)	205(0,05)	85(0,02)	
Tipo de centro	Público	298.436 (100,0)	298.216(99,93)	168(0,06)	52(0,02)	Ninguno
	Privado	76.801(100,0)	76.731(99,91)	37(0,05)	33(0,04)	
	Sub-total	375.237(100,0)	374.947(99,92)	205(0,050)	85(0,02)	

Fuente: Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto del Desarrollo Educativo (2005), *Anuario Estadístico de Educación*.

que haya ningún modo de estudiar su aptitud para la carrera docente, como un examen. Esta circunstancia hace descender la confianza del público en el certificado de enseñanza (Ee-gyeong Kim et al, 2004). Además, el proceso para la obtención del certificado no puede filtrar a aquellos que no son aptos para enseñar, y que tras conseguir el trabajo, probablemente sean docentes poco aptos. Una vez que una persona trabaja como docente, es muy difícil despedirla debido a las fuertes medidas de protección de estatus. Para resolver dichos problemas, muchos observadores están de acuerdo con que sería necesario cambiar el modo en que se obtiene el certificado de enseñanza y reforzar los criterios para otorgarlo. También se ha propuesto que se desarrolle un estándar nacional para la certificación.

Hay otro problema que sale a la superficie tras la obtención del certificado: el hecho de que no haya una fecha de vencimiento del certificado implica que una vez que la persona lo obtiene, no tiene por qué ampliar su desarrollo profesional. Para hacer frente a este problema, se ha propuesto que los docentes estén obligados a tomar parte en cursos de formación periódicos para renovar su certificado, con el propósito de mejorar la confianza del público en el certificado de enseñanza y mejorar la profesionalidad de los docentes. Los investigadores proponen la adopción de un sistema de renovación y validación del certificado de enseñanza. Sin embargo, el gobierno coreano, presionado por la objeción del sindicato de profesores, evita iniciar el programa para adoptar el examen de certificación nacional, o el certificado de sistema de renovación.

Sistema de colocación y selección que dirige la balanza entre la oferta y la demanda de profesores

En principio, el gobierno central se encarga de determinar las reglas básicas y las posturas de la política de selección y contratación de los docentes en los centros públicos y nacionales, aunque la autoridad para seleccionar, contratar y ubicar a los docentes se ha encargado a los directores de las oficinas de educación metropolitanas y provinciales, que son los órganos administrativos de educación en las regiones. Los candidatos que pueden optar a ser profesores se seleccionan a través de una competición abierta llamada «Examen competitivo de selección de candidatos para trabajar como funcionarios públicos de educación» destinado a los poseedores del certificado de docencia; aquellos que han sido seleccionados son contratados

por los directores de las 16 oficinas de educación. Desde que los profesores no son seleccionados ni colocados por la comunidad local ni por los propios centros sino por el gobierno central, hay espacio de sobra para encontrar el equilibrio entre la oferta y la demanda en consideración a las condiciones de todas las áreas de la región.

Al ubicar en los centros a los profesores que aprobaron el examen de contratación, Corea ha adoptado el sistema de rotación de docentes, que minimiza la posibilidad de que un profesor en particular sea víctima de unas condiciones locales desfavorables cuando son destinados a regiones socio-económicamente desfavorecidas. El sistema de rotación hace que los docentes de primaria y secundaria de los centros públicos y nacionales vayan a centros en provincias diferentes dentro de la región en la cual fueron contratados inicialmente, con un intervalo de cuatro a cinco años. Esto se controla de un modo diferente de una región a otra, aunque en principio los docentes cambian su lugar de trabajo regularmente. Para buscar la estabilidad dentro de la vida del docente, todo el distrito escolar se clasifica en diferentes niveles teniendo en cuenta la localización geográfica, las condiciones del tráfico, las instalaciones culturales, etc.; y un profesor que ha trabajado por un cierto periodo en un puesto puede optar a trasladarse a la región de nivel más elevado que prefiera.

El sistema de rotación de profesores se concibió con el mismo espíritu que la política de igualdad de la escuela secundaria de Corea. En los años setenta, para disminuir la fuerte competencia para acceder a los centros medios y superiores que empezaba incluso a nivel de la escuela elemental, los exámenes de acceso se abolieron y se llevó a cabo la política de igualdad de la escuela para ubicar a los alumnos en los centros vecinos basándose en el principio de la ubicación por proximidad geográfica. En este periodo se adoptó el sistema de rotación para asegurar la distribución equitativa de la calidad docente entre los centros.

Recientemente, ha habido críticas sobre la práctica del sistema de rotación docente, incluida una declaración de mal uso por parte de la administración escolar como un mecanismo para alejar a los docentes problemáticos. Además, debido al traslado habitual de profesores, es difícil ver el resultado de su trabajo. Dichos aspectos problemáticos del sistema de rotación han provocado la demanda de la abolición total del sistema. Sin embargo, se considera que el sistema de rotación ha logrado el ajuste de la oferta y la demanda de los profesores de diversas materias a través del traslado de los docentes de los centros públicos, además de contribuir a la mejora de la equidad educativa mitigando las diferencias regionales en la calidad de la educación. Si no

hubiera sido por el sistema de rotación docente, la mayoría de ellos se habrían acumulado en la capital y en otras regiones metropolitanas, por lo que habría sido extremadamente difícil proporcionar profesores a las áreas rurales, donde las condiciones sociales, económicas y culturales son inferiores.

El sistema de promoción que produce el aumento de la aptitud académica de los profesores

Hay un elemento táctico en el sistema de promoción del profesor coreano que es probable que cree la motivación para la ampliación del estudio de los profesores. En Corea, ser un administrador escolar, como director o subdirector, significa la obtención de una prima económica y un estatus social acorde. Los administradores escolares no reciben una formación separada, sino que se reclutan entre los docentes promocionados. Para la promoción, un candidato tiene que demostrar su capacidad y aptitud a través de su historial profesional y de sus logros en investigación, y ganar una competición feroz. El logro en investigación incluye los puntos obtenidos a través de los cursos de formación y los puntos convalidados por la adquisición de títulos de doctor o de máster; se pueden añadir hasta dos titulaciones de master para la convalidación de puntos. Por consiguiente, muchos profesores han comenzado a realizar doctorados y másteres.

La Tabla V muestra el nivel de consecución académica de los docentes de diferentes niveles y tipos de escuelas. La razón por la que el 14,3% de los maestros han estudiado menos de cuatro años en la universidad es que los estudios de las universida-

TABLA V. Nivel educativo de los docentes, por nivel y tipo de centro (2005)

Categoría		Total	Por debajo de cuatro años de estudios univ.	Cuatro años de estudios universitarios	Titulación superior o equivalente a un master
Nivel	Primaria	157.407(100,00)	22.513(14,30)	109.921(69,83)	24.973(15,87)
	Secundaria	217.830(100,00)	1.828(0,49)	152.938(70,21)	63.064(28,95)
	Sub-total	375.237(100,00)	24.341(6,49)	262.859(70,05)	88.037(23,46)
Tipo	Público	298.436(100,00)	23.442(7,85)	207.563(69,55)	67.431(22,59)
	Privado	76.801(100,00)	899(1,17)	55.296(72,00)	20.606(26,93)
	Sub-total	375.237(100,00)	24.341(6,49)	262.859(70,05)	88.037(23,46)

Fuente: Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto Coreano del Desarrollo Educativo (2005), *Anuario estadístico de educación*.

des de educación de maestros duraban dos años antes de 1981. En los niveles de Primaria y Secundaria, el número de docentes que han obtenido títulos equivalentes o superiores a un master continúan aumentando, siendo el de los profesores de Secundaria (28,95%) casi el doble que el de los de Primaria (15,87%).

Desde luego, no se puede pensar que la calidad del docente mejora cuando los años de estudio o el número de titulaciones aumentan. Aún así, se puede suponer que la adquisición de titulaciones superiores por parte de los profesores tiene una influencia positiva en los alumnos, además de contribuir a la calidad de la enseñanza al ampliar la perspectiva de los docentes y añadir profundidad a su esfuerzo académico.

Otro elemento positivo relacionado con el sistema de promoción de los profesores es el sistema de puntuación extra, que es un mecanismo para ubicar a los docentes de calidad en regiones remotas. La puntuación extra es uno de los ítems requeridos para la promoción de los docentes regulados por ley por el gobierno, y se puede conseguir trabajando por un tiempo determinado en centros de áreas remotas o en centros de educación especial. De hecho, como hay numerosos profesores compitiendo para ascender a administradores educativos, incluso un pequeño aumento en la puntuación puede decidir si un docente pasa a ser director; por consiguiente, es importante la puntuación extra de 12 puntos de un total de 212 asignados en la escala de promoción para ser administrador de un centro. Por lo tanto, las personas con talento interesadas en ascender suelen presentarse como voluntarios para trasladarse a áreas remotas. Aunque su motivación para presentarse como voluntario puede que no sea exactamente por afecto e interés por los alumnos en regiones desfavorecidas socio-económicamente, dichos alumnos terminan recibiendo excelentes y apasionados docentes gracias al sistema de puntuación extra.

Observaciones finales

En Corea, además de la imagen positiva tradicional otorgada a la docencia, las políticas gubernamentales, tratando de conservar el atractivo y la solidez de la profesión a pesar de las oscilantes condiciones económicas, han contribuido al realce de la situación actual, en la cual personas con talento eligen la docencia como carrera profesional. Aunque numerosas profesiones que ofrecen un salario alto y

un estatus social han surgido en medio del rápido crecimiento económico durante las últimas tres décadas, la docencia todavía es la vocación preferida de los jóvenes con talento. Sin embargo, la motivación detrás de la elección de la carrera docente parece diferir de una generación a otra: mientras en el pasado aquellos que buscaban honor y respeto eligieron la docencia, ya que era una vocación respetada para buscar el crecimiento espiritual de la juventud, la gente joven de hoy se inclina a elegir la profesión principalmente por su estabilidad profesional y la compensación económica.

Dicho cambio en la motivación para elegir la carrera docente tiene ramificaciones en la discusión sobre la titulación de los docentes. Las mayores críticas dirigidas a los docentes no tienen que ver con la falta de conocimientos sobre la materia, sino con la falta de su sentido del deber, dedicación y moral. La política para atraer a los alumnos con buenos resultados a la carrera docente ha tenido más o menos éxito en el desconcierto de los cambios económicos y sociales que han rodeado a la profesión. Sin embargo, la política para atraer, seleccionar y contratar a los futuros docentes que tienen un fuerte sentido de la responsabilidad para influir las vidas de los jóvenes estudiantes parece que ha tenido menor éxito.

También es dudoso que el atractivo de la carrera docente continúe en el futuro. Existen numerosos desafíos que potencialmente ponen en peligro la estabilidad de la carrera docente, mientras que la opinión de los coreanos sobre la profesión también está cambiando. Desde que el sindicato de docentes fue reconocido legalmente en 1999, cada vez más personas ven a los docentes como trabajadores, mientras la postura de ver a los docentes como «profesionales» se cuestiona. La excesiva politización de las actividades del sindicato de docentes no sólo ha presentado una imagen negativa al público en general, sino que además ha causado conflictos de grupo entre los profesores, administradores de los centros y padres. Es más, a medida que una serie de eventos que hieren la integridad de la carrera docente como el soborno o la modificación de notas aparecen en los titulares, la posición social y la imagen de la profesión se ha visto cada vez más debilitada.

La política de Corea para atraer docentes ha descuidado los mecanismos para examinar la aptitud de los futuros profesores para enseñar, su integridad, su honor, el sentido del deber y la dedicación; se muestra más preocupada por la cuestión de la plantilla del cuerpo docente para satisfacer la enorme expansión educativa que acompañó el rápido crecimiento económico. Para reforzar en el futuro este otro aspecto, debería haber un mecanismo para examinar las cualidades necesarias para ser docente al seleccionar, acreditar y contratar nuevos docentes. Dicho mecanismo requerirá muchas

horas y un gasto elevado en los plazos adecuados y que, siendo un gasto necesario, la sociedad coreana tendrá que pagar para conservar el atractivo de la docencia.

Traductora: Clara Alcaraz Sandoval

Referencias bibliográficas

- YOU-KYUNG HAN (2001): «The policies and structures of teacher salaries in Korea», *The Journal of Economics and Finance of Education*, Vol. 10,2, pp.271-298.
- YOUN-KI IHM (1998): *A Study on Citizens' Attitude to Education*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- KDI (2004): *Source Book for a Symposium on the Ageing of the Population Structure, Its Socioeconomic Ramification, and Countermeasures*. Seoul, KDI.
- BYUNG-SOOK KIM, et al. (1998): *A Study on the Korean Vocational Consciousness*. Seoul, Korea Research Institute for Vocational Education and Training.
- EE-GYEONG KIM; YOU-KYUNG HAN (2002): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea*. Available from www.oecd.org/edu/teacher-policy.
- (2005): «Teachers' perception of evaluating ineffective elementary and secondary teachers in Korea» *The Journal of Educational Administration*, Vol. 23, 4, pp.77-101.
- EE-GYEONG KIM, et al. (2004): *Research on Improving the Teacher Accreditation and Training System*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- EUN-BAE KONG et al., (2002): *An Evaluation of Korean Education Policies*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- Ministry of Education and Human Resources Development, press report, December 6, 2005.
- OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris, OECD.

La política sobre formación inicial de docentes en Québec

Clermont Gauthier

Cátedra de investigación del Canadá en Formación de docentes. Universidad de Laval

Resumen

Durante la última década, Québec ha modificado de manera significativa su sistema de formación de docentes de escuelas primarias y secundarias. Se destacan desde ahora dos orientaciones de formación: formar un profesional y formar un pedagogo cultivado. Por otra parte, se identifican doce competencias profesionales que desarrollar. El objetivo de este artículo es describir estas orientaciones y competencias, así como esbozar algunas implicaciones de estas innovaciones en las instituciones de formación de los profesores.

Palabras clave: competencias, profesionalización, formación de docentes, cultura.

Abstract: *Policies on initial teachers training in Québec*

During the last ten years, Québec has significantly modified its teachers training programme in Primary and Secondary schools. From now on, two ways of learning are stressed: training a professional and training a cultivated pedagogue. On the other hand, twelve professional competencies are identified to be developed. The objective of this paper is to describe these trends and competencies, and also to outline some implications of these innovations in teachers training institutions.

Key words: competencies, professionalization, teachers training, culture.

Introducción

En mayo de 2001, el Ministerio de Educación de Québec¹ publicaba un documento titulado: *La formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales* (Ministerio de Educación, 2001)². Ese documento, que es en cierto modo el enunciado de la política ministerial en materia de formación del profesorado, determina las nuevas orientaciones de formación de los docentes en Québec y precisa las competencias que se espera de los recién licenciados. A partir de ese texto de referencia, todas las universidades de Québec³ tienen que elaborar nuevos programas de formación para los sectores de la educación primaria y secundaria, de la enseñanza de segundas lenguas, de la formación docente en adaptación escolar y de la enseñanza de especialidades: artes, música, educación física.

En un primer momento, describimos brevemente el contexto que presidió la producción de ese documento de orientación de la formación de los docentes en Québec. En segundo lugar, presentamos las dos orientaciones de base que han sido privilegiadas: formar a un profesional y formar a un pedagogo culto. Finalmente, esbozamos un cuadro de las 12 competencias profesionales que se proponen. En conclusión, examinamos algunas implicaciones de esta reforma de la formación inicial para las instituciones de formación de los maestros.

Contextualización

A lo largo de los años 1995 y 1996, el Gobierno de Québec procedió a una vasta consulta popular para hacer el balance del sistema de educación. Tras ese proceso llamado Estados generales sobre la educación, el Ministerio de Educación publicó un Enunciado

¹⁾ En virtud de la Constitución de Canadá, Québec, como cada una de las otras nueve provincias canadienses, tiene el poder exclusivo de adoptar leyes propias en materia de educación. Por lo tanto, no hay ningún Ministerio Federal de Educación en Canadá sino más bien ministerios provinciales. Cada provincia gestiona de manera autónoma su propio sistema educativo y de entrada, la formación de los docentes.

²⁾ El autor ha sido uno de los redactores principales de esta política ministerial en materia de formación en la enseñanza. El documento se puede descargar en las direcciones siguientes:

En francés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

En inglés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf

En español: http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_esp.pdf

³⁾ En Québec, la formación de docentes comprende las Facultades de Ciencias de la Educación que están localizadas en las universidades.

de política educativa (1997) que dio la señal de partida a una reforma muy importante de todo el sistema escolar de Québec. Esta reforma afectaba principalmente a las escuelas primarias y secundarias pero interpelaba también a las universidades en lo que a programas de formación de docentes se refiere. En la extensión de esta reforma de las escuelas primarias y secundarias, se decidió revisar las orientaciones de la formación de docentes y las competencias pretendidas para el conjunto de los programas. El documento titulado *Formación de docentes, orientaciones, competencias profesionales* se produjo en este contexto (Ministerio de Educación, 2001).

Dos orientaciones de base

Tal como se ha mencionado más arriba, ese documento sobre la formación de los maestros comporta dos orientaciones de base: formar a un profesional y formar a un profesional culto. Examinémoslas por turnos.

Primera orientación. Formar a un profesional

La idea de la profesionalización de la docencia comenzó a circular en nuestros medios educativos a principios de los años noventa.

La profesionalización designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad. La profesionalización remite a dos procesos diferentes pero complementarios: la profesionalidad y el profesionalismo (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999).

Algunos autores llaman profesionalidad a ese primer proceso que se desarrolla en el seno mismo de un cuerpo o conjunto de profesionales. Todos sabemos que las profesiones evolucionan a lo largo del tiempo, pero que sus características y sus exigencias también. Enseñar hoy en día es diferente del oficio que se ejercía en el siglo xvii. En consecuencia, los saberes, las habilidades, las actitudes que se le requerían a un docente de aquella época difieren de lo que es necesario para el docente contemporáneo a la hora de ejercer su trabajo. La profesionalidad consiste en el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada. Por otro lado, se llama

profesionalismo al segundo proceso relacionado con la profesionalización. El profesionalismo, al revés que la profesionalidad, es un proceso externo. Implica de alguna manera un trabajo que tiende a favorecer el reconocimiento por la sociedad de la experiencia que poseen los miembros de un cuerpo profesional.

Examinemos en primer lugar más en detalle el proceso interno, la profesionalidad, para encadenar después con el proceso externo, el profesionalismo.

La profesionalidad conlleva varias dimensiones. Primero, implica la formalización de los saberes de un empleo determinado. La docencia es un trabajo. Ese trabajo se desarrolla en un contexto que necesita recursos (material, mesas, cuadernos de ejercicios, etc.) y conlleva obligaciones (horario, programa, número de alumnos, dificultades de adaptación y de aprendizaje, etc.). Esos recursos y esas obligaciones determinan en gran parte el trabajo del docente en el sentido en que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para que pueda conseguir instruir y educar a los alumnos. Un aspecto fundamental de la profesionalidad reside en la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente.

La movilización de saberes profesionales específicos constituye otra dimensión de la profesionalidad. Algunos saberes profesionales propios del oficio del docente no se reducen a las competencias del especialista de una disciplina ni a las del ciudadano ordinario. En ese sentido, formar a un docente de química es diferente que formar a un químico profesional. Evidentemente, el docente de química (como el químico profesional) tiene que conocer bien su disciplina. Sin embargo, mientras que el químico trabaja en el laboratorio con sus probetas, el docente, por su parte, trabaja con seres humanos, sus alumnos, y con motivo de las probetas. Tiene por tanto que dominar otro tipo de saberes o habilidades o actitudes para ser capaz de ejercer su oficio adecuadamente. La docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente. No sólo tiene que conocer el saber disciplinar que posee el químico si quiere enseñarlo, sino que además tiene que ser capaz de hacérselo aprender a los alumnos. Para ello, movilizará un repertorio de estrategias específicas y adaptadas a su clientela. Por otra parte, el docente ejerce un oficio diferente al del ciudadano ordinario. Nadie (aunque haya pasado varios años en los bancos del colegio como alumno) puede autoproclamarse competente en docencia. La docencia exige la movilización de un determinado número de saberes específicos que se adquieren progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuas adaptadas para ese fin.

La profesionalidad está asociada al aprendizaje continuo. El profesional es el que no deja de aprender su oficio. La competencia, en muchos aspectos, puede ser entendida como una finalidad sin fin. Por ejemplo, el desarrollo del espíritu crítico es el proceso de toda una vida, proceso que nunca será completado: nunca se es completamente crítico, ni desde todos los puntos de vista.

La profesionalidad remite también a la eficacia y a la eficiencia de los actores. La eficacia significa que el docente sabe hacer; consigue por ejemplo evaluar, planificar, gestionar su clase, etc. Pero aún hay más. El docente no sólo sabe hacer, sino que sabe hacer en el interior de una red de obligaciones. Es lo que se llama eficiencia. El docente competente no sólo es eficaz, sino que también es eficiente. No tiene, por ejemplo, toda la vida para enseñar a leer a sus alumnos, tampoco tiene siempre todo el material necesario para ejercer su oficio, tampoco todos sus alumnos son inteligentes o están motivados por igual. Evidentemente, todos deseamos encontrarnos con cuantas menos obligaciones mejor pero nadie podrá jamás eliminar el conjunto de obligaciones que existen en su oficio ni en el oficio que sea.

Finalmente, una última dimensión de la profesionalidad remite a compartir la experiencia entre los actores. La enseñanza es un oficio secreto. Ese trabajo siempre se ha desarrollado tras las puertas cerradas de la clase. Ahora bien, constatamos, con la nueva profesionalidad que se está instalando en la actualidad, que se está empezando a conocer mejor el contenido de la caja negra. Los saberes, habilidades y actitudes necesarios para enseñar están cada vez más identificados y precisados en la literatura científica⁴. Es entonces posible compartir esa experiencia entre los actores integrándolos en la formación.

Algunos sostienen que el oficio de docente se aprende trabajando, a merced de ensayos y errores. Una idea como ésta, muy extendida, manifiesta de manera flagrante la no-profesionalización de ese oficio en el sentido en el que ésta significa que cualquier persona, en la medida en que domina el contenido, puede enseñar convenientemente. Sin embargo, el análisis de las prácticas en las clases revela la falsedad de esa creencia. Las prácticas de los docentes no son todas equivalentes. De la misma manera, se observan variaciones importantes en la eficacia de los docentes. Todas las estrategias pedagógicas no son equivalentes ni favorecen en el mismo grado de aprendizaje de los alumnos. Algunas estrategias son más eficaces que otras y el hecho de compartir la experiencia entre los actores permitiría devolver al público lo que ha estado demasiado tiempo

⁴ La labor docente ha sido objeto de numerosas investigaciones desde hace una treintena de años. Basta con mencionar los considerables *Handbooks of research on teaching* que se han publicado. (Pasara a p. 4)

escondido, hacer que se reconozcan estrategias que tienen determinadas virtudes y que podrían integrarse en la práctica de la mayoría de los docentes.

Ahora, examinemos el otro proceso, el proceso externo llamado profesionalismo.

El profesionalismo consiste en el conjunto de las estrategias de reconocimiento social y legal que los actores utilizan con el fin de obtener algunos privilegios. Ese fenómeno aún está poco descrito en la literatura. Aunque los docentes quisiesen auto-proclamarse profesionales, nadie garantiza que la sociedad los reconociese como tales. Un trabajo debe realizarse en el espacio público y consiste en intentar que la sociedad reconozca la experiencia particular que poseen los docentes. Constatamos que la legitimación por la ciencia tiene una importancia realmente estratégica en nuestra época. En efecto, se considera profesionales a los que son capaces de formular un discurso basado en argumentos de tipo científico. Por eso, la formalización de la práctica, es decir, la identificación, a partir de la investigación, de saberes, de habilidades, de actitudes propias del ejercicio de ese oficio es extremadamente importante en ese proceso de reconocimiento social, reconocimiento que de otra manera o no se concederá o sólo se hará parcialmente.

¿Qué vínculos podemos establecer entre la profesionalización y la formación en docencia?

En primer lugar, la formación de docentes debe tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar. Enseñar es una actividad compleja en el sentido en que implica ambigüedad, imprecisión, incertidumbre. Cuando se enseña, nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir. Nunca se tiene pleno control de todas las variables que existen en una situación de clase. El químico en sus investigaciones en el laboratorio puede controlar el conjunto de las variables con el fin de poder medir con rigor los efectos de un experimento. Por lo contrario, en una situación de docencia, todo es de otro modo. El docente no tiene el control de todas las variables que están en juego. Tiene ante él entre 25 y 30 alumnos. Tiene que tener en cuenta las dimensiones afectivas, sociales, cognitivas de cada uno de ellos. Muchos acontecimientos sobrevienen a la vez en la clase. A menudo, el docente tiene que tomar decisiones en situación de urgencia; no tiene tiempo de analizar todos los componentes que están en juego. Muy a menudo, toma decisiones con informaciones incompletas. Además, el docente trabaja con personas, sus alumnos, sobre un contenido y no con objetos inanimados. Pero esas personas con las que trabaja pueden no entender, ni escuchar, estar más o menos dotados, mostrar problemas de comportamiento, etc. Dicho de otra manera, pueden resistirse voluntariamente o no a la palabra del maestro. Esa resistencia aumenta la incertidumbre inherente a la situación pedagógica. Aunque el docente tenga la tarea

de instruir y de educar a sus alumnos, no está seguro de que pueda conseguirlo teniendo en cuenta esa complejidad y esa resistencia. En ese sentido, una formación de docentes que quisiera tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar no podría basarse en un acercamiento tecnicista. En efecto, no hay ningún algoritmo del buen docente, no hay ninguna receta mágica para enseñar bien. Por la resistencia de los alumnos, por la situación pedagógica marcada por la ambigüedad, está claro que no se puede codificar la docencia. Un acercamiento tecnicista no conviene aunque este oficio contenga aspectos técnicos.

Por otra parte, una visión más académica de la formación, que consistiría en pretender que para enseñar basta con conocer la materia, resulta igualmente inadecuada. Aunque el conocimiento de la materia sea absolutamente necesario para el docente, resulta sin embargo insuficiente para ejercer este oficio convenientemente. Enseñar exige otro tipo de saberes y de habilidades que desbordan ampliamente el único dominio del contenido disciplinario. Por consiguiente, la formación del químico no requiere las mismas competencias que la formación del profesor de química.

Formar en una perspectiva profesionalizante implica la puesta en marcha de una formación integrada y anclada en los lugares de práctica. Integrar es diferente a yuxtaponer. Por integración, se entiende primero el establecimiento de vínculos entre los cursos de naturaleza más teórica y los que tienen una intención más práctica. Por integración, también se entiende el establecimiento de vínculos con las condiciones reales del oficio. Así como unos cursos teóricos pueden no tener de ningún modo en cuenta las condiciones reales del ejercicio del oficio, igualmente podríamos imaginar que las actividades prácticas estén tan «desconectadas». El conjunto de las actividades de formación de un programa que persigue objetivos de profesionalización debe estar vinculado con las condiciones reales del ejercicio del oficio. A ese respecto, la formación práctica en las clases toma más importancia cuanto más se refiere al contexto real del oficio.

Una formación profesionalizante establece vínculos con los datos de la investigación. La investigación en docencia ha evolucionado mucho desde hace 30 años. Antes de los años sesenta, se habían llevado a cabo pocas investigaciones en el campo de la educación y aún menos en las aulas donde los comportamientos de los docentes se observaban y se relacionaban con sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Desde entonces, la situación ha cambiado considerablemente y se han llevado a cabo muchas más investigaciones en las clases. Hoy en día es posible comparar la eficacia de algunas prácticas didácticas y pedagógicas. Más aún, esos resultados de investigación pueden servir para mejorar la formación.

Una formación profesionalizante está basada en la cooperación y la concertación entre los actores. Necesita medios de práctica para existir. Hay que crear condiciones de cooperación en torno a la formación del aprendizaje de competencias profesionales. Desde principios de los años noventa, con la reforma de la formación de maestros, se han hecho muchos esfuerzos en ese sentido aunque todavía pueden aportarse mejoras. Anteriormente, el medio universitario y el medio escolar funcionaban en paralelo, como dos soledades. Desde hace unos diez años, la colaboración se ha intensificado. Los actores de las dos partes han iniciado un trabajo conjunto; han iniciado el diálogo y la concertación y poco a poco los prejuicios han empezado a caer. Por eso, es importante mantener y acentuar la cooperación y la concertación no sólo entre el medio universitario y el medio escolar, sino también entre las facultades universitarias que intervienen en la formación de docentes.

Segunda orientación: formar a un pedagogo culto

El enunciado de política educativa publicado por el Ministerio de Educación en 1997 insiste particularmente en la dimensión cultural para las escuelas elementales y secundarias. Hay dos aspectos que merecen la atención en ese sentido. Por una parte, se indica que el contenido cultural del nuevo currículo de las escuelas debe ser realzado. Desde entonces, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una importante reforma del currículo de primaria y de secundaria. Esperemos que el objetivo del realce cultural se consiga. Por otra parte, el ministerio acentúa también un aspecto fundamental, es decir, que hace falta favorecer un acercamiento cultural de la docencia. En ese sentido, la formación de maestros también se ve interpelada. La expresión acercamiento cultural de la docencia es seductora, pero, ¿qué puede querer decir?

Para reflexionar sobre esta idea, es conveniente que en primer lugar precisemos lo que se entiende por cultura. Ahora bien, el que quiera examinar la cuestión de la cultura abre una verdadera caja de Pandora por la cantidad de posturas diferentes y de definiciones múltiples del concepto de cultura que descubrirá. Por ejemplo, el estudio de Simard (1999) menciona que entre 1871 y 1950 se formularon 160 definiciones del concepto de cultura. Nos podemos imaginar fácilmente que, entre 1950 y el 2000, haya otras tantas, si no más. Entonces, ¿qué definición de cultura elegimos teniendo en cuenta ese impresionante abanico de posturas en competencia?

Una solución ha sido la de aceptar una definición de cultura que pueda ponerse en relación con la problemática de la docencia. Para abordar el concepto de cultura,

hemos empezado por aislar dos significados de la palabra. Primero, la cultura puede pensarse como objeto; a continuación, puede también definirse como relación. Examinémoslo más en detalle.

La cultura pensada como objeto

La cultura como objeto puede tomar un sentido descriptivo o prescriptivo. Para comprender el sentido descriptivo de la cultura pensada como objeto, las distinciones aportadas por F. Dumont (1971a) parecen muy fecundas. Este último habla de primera y de segunda cultura. La primera cultura consiste en todo lo que aprendemos sin que haga falta un estudio formal. Ese aprendizaje pasa por el hueco de la conciencia como por ósmosis en lo informal de lo cotidiano. De manera más o menos consciente, cada uno aprende una lengua, costumbres, hábitos alimenticios, códigos de vestir, normas, valores, etc. Todos nos desarrollamos por esa primera cultura que absorbemos como esponjas y que circula en los medios en los que vivimos. La primera cultura es, por tanto, lo que se nos da inicialmente y que hemos aprendido por ósmosis.

Por otra parte, la segunda cultura es la distancia, el desarraigo de la primera cultura. Por ejemplo, una disciplina científica como la sociología nos permite comprender nuestros comportamientos sociales, echar una mirada distanciada sobre que lo somos. Todas las disciplinas científicas (sociología, psicología, química, física, etc.) permiten ese desarraigo, ese distanciamiento con respecto al mundo en el que nos bañamos. Mientras cada uno está inmerso en el mundo por su primera cultura, se desarraiga, la mira, la contempla por la segunda cultura. La cultura como objeto puede entonces tomar ese sentido descriptivo a partir de la distinción entre primera y segunda cultura.

La cultura pensada como objeto puede revestir también un sentido prescriptivo. En ese sentido, nos referimos al ideal de la persona culta. La definición de una persona culta deriva de un proceso normativo o prescriptivo. Es objeto de debate a propósito de lo que es deseable en una sociedad determinada. Por ejemplo, los Estados generales sobre la educación en Québec han sido el motivo de un debate en la sociedad sobre objetos culturales que sirven para definir a una persona culta. Los objetos culturales que una sociedad estima deseables y que formarán parte del currículo no están determinados científicamente puesto que son en primer lugar y ante todo opciones políticas. Intervienen grupos de presión y acaban por influenciar a la opinión pública. Ese ideal de persona culta varía en la historia, según las sociedades, según las épocas. El Québec de los años cuarenta promocionaba un humanismo clásico definido por las humanidades griegas y latinas más que un humanismo científico.

co construido sobre las ciencias como fue el caso a partir de los años sesenta. La definición de hombre culto estaba entonces mucho más cercana del erudito que del científico. Era la elección de los líderes sociales del momento.

Esas opciones sociales en cuanto a naturaleza de los objetos culturales necesarios para formar a una persona culta determinan los programas escolares. Un currículo es el conjunto de objetos culturales que una sociedad estima deseables para formar a las generaciones emergentes. Un programa escolar es por tanto una decisión normativa sobre el ideal de hombre culto.

Si la problemática de la cultura se limitase sólo a determinar los objetos culturales, la solución sería simple: consistiría sólo en añadir cursos de cultura en los planes de formación de los estudiantes. Ahora bien, aunque sea necesario que el estudiante posea una buena segunda cultura, sigue siendo insuficiente. Hay que ir más allá en la perspectiva de formación de docentes y examinar la manera de enseñar de manera cultural. Por eso, también hace falta pensar la cultura como relación.

La cultura pensada como relación

Hay que pensar la cultura en la escuela como la construcción de una triple relación: relación con el mundo, relación consigo mismo y relación con los demás. Parece bastante abstracto. Pongamos un ejemplo para captar mejor esos matices. Es el del pedagogo latinoamericano Paolo Freire, que trabajó en la alfabetización de los campesinos en Brasil.

Imaginemos la siguiente situación. Por su primera cultura, los campesinos brasileños están ya en una relación con el mundo, en una relación con ellos mismos y en una relación con los demás. Están en una relación con el mundo en el sentido en que ya interiorizan, de entrada, representaciones de clases. Por la educación informal, naturalmente, ya interiorizan que el mundo está dividido en dos clases. Están los ricos de los que no forman parte y están ellos, los pobres. Esa división en clases es percibida como si fuese una ley de la naturaleza. Una ley del mundo es una fatalidad a la que no se le puede cambiar. De esta manera, los campesinos interiorizan una identidad particular, una relación consigo mismos. Recordarán que en Québec, en una época no muy lejana, la población franco-canadiense más pobre había interiorizado esa identidad particular de portadores de agua de los ricos ingleses, «haber nacido para pobres» y una condición de vida mísera. Puesto que el mundo está hecho así, resulta inútil cuando nos representamos así el mundo reivindicar el acceso a los bienes y a la cultura de los ricos. El pobre se considera menos inteligente y capaz que el que posee. Está tranquilo con sus semejantes y asume que vive en sus relaciones con

los demás. La primera cultura, en la perspectiva del campesino brasileño, va a ser interiorizada a sus espaldas y va a estructurar su relación consigo mismo, su relación con los demás y su relación con el mundo.

¿Qué hizo Paolo Freire con los campesinos brasileños? Alfabetizándolos, enseñándoles a leer, transformó progresivamente su relación con el mundo, su relación consigo mismos y su relación con los demás. Modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no es una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de desheredados. Les hizo comprender que no es que Dios lo haya querido así, que no se trata de la fatalidad, que no es el orden del mundo ni el orden de las cosas. Alfabetizando a los campesinos, Paolo Freire va a transformar poco a poco su comprensión del mundo, su relación con el mundo. Poco a poco, su relación consigo mismos va también a transformarse, su relación identificativa va a modificarse. Ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido en que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor, más igualitario, más democrático.

Para Paolo Freire, alfabetizar es algo más que simplemente enseñar a alumnos un objeto cultural (un código de lectura), es, también y sobre todo, transformar, progresivamente, su relación con el mundo, su relación consigo mismos, su relación con los demás.

En esta perspectiva, ¿cuál es el papel del maestro con respecto a la cultura? El maestro hace pasar a los alumnos de la primera a la segunda cultura. La cultura transforma la relación con el mundo, consigo mismos y con los demás de cada uno de los alumnos. Lo hace por medio de objetos culturales. Utilizando objetos de la segunda cultura, la escuela va a modificar su comprensión del mundo, su identidad y su relación con los demás. En esta perspectiva, el maestro, por analogía con el barquero que transporta a los pasajeros de una orilla a la otra de un río, puede ser visto como un «barquero cultural» (Zakhartchouk, 1999), es decir, como el que hace pasar a sus alumnos de la primera a la segunda cultura.

Tenemos un buen amigo que enseña música en la escuela primaria. Descendiente de una familia de músicos, aprendió durante su infancia, en su primera cultura, la música folclórica del Québec tradicional. Por el contrario, su formación musical (su segunda cultura) fue de tipo clásico. Sin embargo, los alumnos a los que enseña sólo escuchan música pop estadounidense. Es su primera cultura. En ese caso, el maestro no tiene que descalificar la primera cultura de sus alumnos. Está ahí, eso es todo. Es

lo dado a partir de lo cual puede construir. Sin embargo, al igual que Freire, puede llevarlos a otro lugar, puede hacerles que caminen, hacer que comprendan la estructura musical, llevarlos a diversificar sus elecciones musicales, etc. Para el maestro, la cultura primera de los alumnos constituye una tierra privilegiada para entrar en relación con ellos y hacerles pasar del otro lado, a la orilla de la segunda cultura.

Para conseguirlo, se presupone que el maestro sea él mismo heredero, crítico e intérprete. Por heredero, entendemos que el maestro sea alguien que conozca. No se puede enseñar lo que no se conoce. No se puede guiar si se es ignorante. Es por tanto esencial que el maestro conozca la herencia. Igualmente, tiene que ser crítico en el sentido en que conoce los límites del saber, es capaz de tomar una distancia crítica con respecto al discurso. Finalmente, el maestro es intérprete en el sentido en que sabe adaptar su discurso a los que se dirige. Es capaz de transformar el conocimiento, los objetos de saber para que sean pertinentes para sus alumnos. En ese sentido, el maestro está a la escucha de los alumnos, de sus discursos, de sus prejuicios, de los elementos que obstaculizan su conocimiento y va a poner en escena un saber adaptado a su público. Todos hemos tenido maestros en nuestra historia escolar que no tenían sentido de la interpretación, que no tenían esa sutileza de leer a su auditorio y ajustar su discurso al público. No se trata de vulgarizar o de sacrificar la complejidad hasta el punto de convertir los contenidos en algo simplista. Se trata simplemente de poner en escena el discurso de manera que los alumnos puedan tener acceso a él.

¿Cuál es el reto de la formación de los maestros en esta perspectiva? Es conseguir crear una especie de «deformación profesional» que hará que podamos distinguir, al final de la formación, al maestro del ciudadano ordinario y de los miembros de las demás profesiones. Conseguir que se reconozca a un docente por su manera de hablar, de crear relaciones, un poco como se reconoce a un abogado o a un médico por su manera de expresarse y de razonar. Deformación profesional en el sentido en que se podría reconocer a un docente no sólo a partir de objetos culturales que domina sino a la vez y sobre todo a partir de su relación con la cultura, su habilidad para trasportar, interpretar y adaptar el saber para su público.

Hay una frase interesante de Javeau (citado por Simard, 1999) que dice: «La cultura no se lleva como una medalla colgada del cuello, sino más bien como un alimento en el estómago vacío». Esta cita es interesante en el sentido en que la visión de la cultura presentada no se reduce a la Gran Cultura de antaño, es decir, generalmente la que sirve para descalificar a los que no la poseen, que sirve para culpabilizar a los que no la tienen, que sirve para eliminar a los que carecen de ella. Hace falta más bien conseguir que a los que nos dirigimos, los alumnos, piensen en la cultura como un ali-

mento. ¿Por qué cultivarse? Simplemente, porque la cultura ayuda a vivir mejor, porque ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos para poder eventualmente transformarse, los y lo.

El referencial de competencias en la formación de docentes

Se han identificado, con respecto a las dos orientaciones de base, doce competencias profesionales en la formación de docentes. Esas competencias se definen a partir del análisis de la labor docente. Por competencia entendemos el saber movilizar recursos para resolver problemas en el quehacer profesional (Le Boterf, 1997). Esas competencias han sido elaboradas a partir de la literatura científica sobre la docencia y el análisis de numerosos referenciales de competencias. Aunque las formulaciones son a menudo diferentes, la mayor parte de las competencias identificadas se parecen en la medida en que todos los docentes planifican, evalúan, gestionan su clase, etc.

Los enunciados de competencias así como sus componentes más específicos son gestos profesionales que los docentes ejecutan y de los que se espera que los futuros docentes aprendan a lo largo de su formación.

Competencia 1: El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas de docencia

Componentes:

- Ha adquirido conocimientos, conceptos, métodos, los acercamientos propios a las disciplinas de su docencia.
- Es capaz de interesar a los alumnos y de poner a su disposición los conocimientos disciplinarios.
- Vincula los conocimientos que enseña con otras esferas del saber.
- Manifiesta una actitud crítica hacia los saberes enseñados.
- Establece vínculos entre los conocimientos disciplinarios enseñados y los de sus alumnos.

- Transforma la clase en un lugar para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus opiniones en el respeto de las de los demás.
- Demuestra un espíritu crítico hacia sus propias convicciones, ideas, percepciones, juicios, prejuicios o preferencias culturales.

Competencia 2: El futuro docente domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita

Componentes:

- Emplea un lenguaje oral variado y apropiado en su docencia y en sus intervenciones ante sus alumnos y pares.
- Respeta las reglas de la lengua escrita en las producciones destinadas a los alumnos y a sus pares.
- Es capaz de adoptar una postura durante los debates, expresarse correctamente, argumentar de manera coherente y respetuosa de la opinión de los demás.
- Corrige los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales y escritas.
- Trata de mejorar constantemente su expresión oral y escrita.

Competencia 3: El futuro docente crea situaciones de docencia y de aprendizaje

Componentes:

- Se apoya en datos didácticos y pedagógicos pertinentes en la elección de los contenidos de docencia y de las estrategias de intervención.
- Selecciona y ordena los saberes disciplinarios en función de las competencias que se desarrollarán en los alumnos.
- Planifica las secuencias de enseñanza y de evaluación teniendo en cuenta los contenidos disciplinarios y el progreso de los aprendizajes de los alumnos.
- Toma en consideración, durante la elaboración de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, las necesidades y los intereses de los alumnos, así como los factores ligados a su contexto socioeconómico y cultural.

- Anticipa los obstáculos susceptibles de perjudicar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios.
- Planea situaciones de aprendizaje que permitan la movilización de las competencias en contextos variados.

Competencia 4: El futuro docente aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje

Componentes:

- Crea condiciones para que los alumnos se comprometan en situaciones-problemas, tareas o proyectos que tengan en cuenta sus características cognitivas, afectivas y sociales.
- Pone a disposición de los alumnos los recursos necesarios para la realización de los aprendizajes.
- Guía a los alumnos en la elección y la comprensión de la información disponible en los diferentes recursos (manuales, guías, vídeos, Internet, etc.).
- Orienta a los alumnos en la comprensión de situaciones-problemas o exigencias de una tarea o de un proyecto.
- Favorece la integración y la transferencia de aprendizajes de los alumnos mediante estrategias, procesos, preguntas pertinentes y por retroacciones útiles y frecuentes.
- Acostumbra a los alumnos para el trabajo en cooperación.

Competencia 5: El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes

Componentes:

- Localiza los puntos fuertes y las dificultades de los alumnos.
- Adapta constantemente la enseñanza para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos.
- Establece un balance de las experiencias y emite un juicio sobre el grado de dominio de las competencias por parte de los alumnos.

- Construye o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de dominio de competencias por parte de los alumnos.
- Comunica al alumno de manera clara y explícita los resultados esperados así como el estado de la progresión de sus aprendizajes y de su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Transmite a los padres de manera clara y explícita los resultados esperados y el estado de la progresión de los aprendizajes de su hijo así como su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Colabora con el equipo pedagógico en la determinación del ritmo y las etapas de realización de cada uno de los ciclos de enseñanza y de aprendizaje.

Competencia 6: El futuro docente gestiona la clase

Componentes:

- Concibe y pone en marcha un sistema de funcionamiento eficaz para las actividades habituales de la clase.
- Comunica a los alumnos exigencias claras referentes a los comportamientos escolares y sociales admitidos en la escuela y en clase y asegura que se adapten a ellas.
- Hace que los alumnos participen como grupo y como individuos en el establecimiento de las normas de funcionamiento de la clase.
- Adopta estrategias para prevenir el brote de comportamientos indeseables y es capaz de intervenir eficazmente cuando aparezcan.

Competencia 7: El futuro docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades

Componentes:

- Facilita la integración pedagógica y social de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento o alguna discapacidad.
- Busca información pertinente sobre las necesidades de los alumnos y sobre su itinerario escolar anterior.

- Presenta a sus alumnos tareas de aprendizaje, retos o papeles para que desempeñen en el grupo-clase que les hagan progresar en su itinerario.
- Participa en la elaboración y en la puesta en marcha de un plan de intervención adaptado.

Competencia 8: el futuro docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje

Componentes:

- Adopta una actitud crítica y fundamentada en relación con los avances y limitaciones de las TICs como recursos de enseñanza y aprendizaje.
- Evalúa el potencial didáctico de las TICs y de las redes en el desarrollo de programas educativos.
- Utiliza una variedad de herramientas multimedia.
- Utiliza las TICs de forma eficaz para investigar, interpretar y comunicar la información y para resolver problemas.
- Utiliza adecuadamente las TICs para establecer una red de intercambio y de desarrollo profesional en relación con la materia que enseña y su práctica pedagógica.
- Ayuda a los alumnos a utilizar las TICs en sus actividades de aprendizaje.

Competencia 9: El futuro docente colabora con el equipo escolar

Componentes:

- Colabora, en el marco del equipo escolar, en la definición de las orientaciones relativas a los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Participa, en el marco del equipo escolar, en la puesta en marcha de los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Coordina sus intervenciones con los diferentes actores de la escuela.
- Apoya a los alumnos en su participación en las estructuras de gestión o en las actividades y proyectos de la escuela.

Competencia 10: El futuro docente colabora con el equipo pedagógico

Componentes:

- Concibe, en el marco del equipo pedagógico, situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Es capaz de elaborar un proyecto en función de los objetivos que el equipo pedagógico debe alcanzar.
- Participa voluntariamente y de manera continua en los equipos pedagógicos que intervienen ante los mismos alumnos.
- Trabaja para la obtención de un consenso, cuando sea requerido, entre los miembros del equipo pedagógico.

Competencia 11: El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional

Componentes:

- Establece un balance de sus competencias y pone los medios para actualizarlas o desarrollarlas utilizando los recursos pertinentes que estén disponibles.
- Es capaz de reflexionar sobre su práctica y de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción. Lleva a cabo proyectos o experiencias pedagógicas susceptibles de resolver problemas de docencia.
- Intercambia ideas con sus colegas en cuanto a la pertinencia de las elecciones pedagógicas y didácticas.
- Hace participar a sus pares en procesos de investigación vinculados al dominio de las competencias del programa de docencia y a los objetivos educativos de la escuela.

Competencia 12 : Muestra ética profesional

Componentes:

- Es consciente de las implicaciones sociales y de los entresijos éticos de su docencia y de sus intervenciones.

- Adopta un funcionamiento democrático en su clase.
- Proporciona a los alumnos la atención y el acompañamiento apropiados.
- Es capaz de justificar sus decisiones relativas al aprendizaje, la evaluación y la educación de los alumnos, tanto ante estos últimos como ante sus padres y las autoridades escolares.
- Respeto los aspectos confidenciales de su profesión.
- Evita cualquier forma de discriminación hacia alumnos, padres y colegas.
- Es capaz de captar los problemas morales que se plantean en su clase.
- Conoce el marco legal y reglamentario que rige su profesión y hace un uso razonado de él.

Conclusión

Las dos orientaciones generales así como las doce competencias profesionales sirven como sustento para la nueva elaboración de programas de formación de docentes en Québec. A partir de ese marco, las universidades elaboran su propia programación de la formación. Así, la concepción de programas de formación sigue una lógica de desarrollo de competencias profesionales y no la lógica curricular clásica de formación disciplinaria.

El desarrollo de competencias profesionales en los programas de formación necesita la puesta en marcha de algunas condiciones. En primer lugar, los programas ya no se conciben como agregados de cursos con vínculos entre sí, sino más bien como un conjunto integrado de actividades de formación. Ese «enfoque-programa» permite remediar la fragmentación de la formación y, por el fuerte vínculo establecido entre los cursos, contribuye a dar un valor añadido a las actividades de formación. Esto necesita, por parte del cuerpo profesoral, un verdadero trabajo de equipo que se aleja mucho de la tradición de formación universitaria en la que cada profesor es únicamente responsable de su curso y de nada o de poco de lo que sus colegas enseñan en el mismo programa.

Además, un programa universitario de formación orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales exige por parte de los formadores una modificación de sus prácticas de formación. No se trata únicamente de formar en la adquisición de conocimientos como siempre se ha hecho en un programa clásico sino formar bien en el desarrollo de competencias. Esto significa tener en cuenta, en las actividades de formación, exigencias del trabajo del que tenemos que formar para que pueda resolver lo mejor

posible los problemas a los que se enfrenta. Esto significa también adaptar las evaluaciones en consecuencia puesto que no se evalúan las competencias como conocimientos.

Como consecuencia, una formación profesional está bien anclada en los medios de práctica puesto que el desarrollo de competencias se realiza con mucho potencial cuando se aproxima lo más posible a las condiciones reales del ejercicio del oficio. En ese sentido, ni que decir tiene que el número de horas dedicadas a las prácticas será importante. Se reparte a lo largo de los cuatro años de formación un mínimo de 700 horas de prácticas supervisadas en las escuelas.

Además, un programa centrado en el desarrollo de competencias profesionales en un contexto real de acción obliga a poner en marcha una sólida cooperación entre las universidades y el medio escolar. Los docentes de las escuelas que reciben las prácticas en sus clases son parte que recibe la formación inicial, una formación para la supervisión y se les remunera por su contribución.

Aun no se puede medir todo el alcance de esta reforma de la formación de docentes. En algunas universidades, los cambios que se han llevado a cabo no son más que cosméticos y poco cambian con respecto a la situación de formación que prevalecía. En otras universidades, por el contrario, los profesores han aportado verdaderos cambios en sus prácticas de formación. Sólo a través de una rigurosa evaluación de los efectos de la formación sobre los aprendizajes de los futuros maestros estaremos en disposición de saber si el cambio de perspectiva ha dado los frutos esperados.

Traductora: Irene Marinas Rodríguez

Referencias bibliográficas

- BOURDONCLE, R. (1991): «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions», en *Revue française de pédagogie*, 94.
- CHARLOT, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- DUMONT, F. (1971a): *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, HMH.
- (1971b): «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain», en *Action pédagogique*, 17, AVRIL.

- LANG, V. (1999): *La professionnalisation des enseignants*. Paris, Presses universitaires de France.
- LE BOTERF, G. (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Édition d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation (2001): *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- (1997): *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec.
- RICHARDSON, V. (sous la direction de): *Handbook of research on teaching*. 4 ième édition. Washington, American educational research association.
- SIMARD, D. (1999): *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat non publiée. Québec, Université Laval.
- WITTROCK, M. C. (sous la direction de) (1986): *Handbook of research on teaching. A project of the American educational research association*. 3^{ième} édition. New York, Macmillan.
- ZAKHARTCHOUK, J. M. (1999): *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.

Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa¹

Lily Orland-Barak

Facultad de Educación de la Universidad de Haifa (Israel)

Resumen

El presente trabajo, situado en el contexto de la educación vigente en Israel, explora el desarrollo de mi interpretación del proceso de aprendizaje del tutor, desde la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hasta una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de la práctica» (definida en estudios subsiguientes). Un trabajo reciente ha revelado las complejidades que conlleva traducir un idioma (el de la docencia) a otro (el de la tutoría), lo cual a menudo deja a los mentores o tutores como «lost in translation (perdidos en la traducción, perdidos en tránsito)». En concreto, los estudios arrojan luz sobre cuestiones de moralidad, pericia, contexto y condiciones para aprender a ejercer como tutor. Al exponer mis interpretaciones ya evolucionadas, trato tres temas interrelacionados: la tutoría conectada con la docencia, la tutoría como algo distinto de la docencia, y las circunstancias para aprender a ejercer el papel de tutor. Finalmente, lanzo la pregunta «¿y qué?» para consolidar mi nueva interpretación de la metáfora, expuesta en forma de enunciados para reflexionar sobre la práctica como tutor.

Palabras clave: tutoría, educación vigente en Israel, paso de la docencia a la tutoría, discursos competitivos de la práctica educativa, metáfora: la tutoría como segunda lengua docente

Abstract: *Lost in translation: mentors learning to participate in competing discourses of practice*

Situated in the context of Israeli in-service education, this paper explores the development of my understanding of the process of learning to mentor from the acquisition of communicative competencies (as identified in initial study), towards a more discursive view of the process as

⁰¹ Este trabajo es una adaptación de ORLAND-BARAK, L. (2005): «Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice». *Journal of Teacher Education*, 56 (4), pp. 355-367.

«participation in competing discourses of practice» (as identified in subsequent studies). Recent work has revealed the intricacies and complexities entailed in translating from one language (teaching) to another (mentoring), often positioning mentors as «lost in translation». Specifically, studies shed light on issues of morality, expertise, context, and conditions for learning to mentor. To discuss my evolving understandings, I attend to three interrelated themes: mentoring as connected to teaching; mentoring as distinct from teaching and, conditions for learning to mentor. Finally, I address the question «so what?» to consolidate my emergent understandings of the metaphor, framed as assertions for thinking about the practice of mentoring.

Key words: mentoring, Israeli in-service teacher education, passage from teaching to mentoring, competing discourses of practice, metaphor: mentoring as a second language of teaching.

Introducción

En la evocadora relación que Eva Hoffmann hace de sus experiencias como nueva inmigrante polaca al estudiar inglés como segundo idioma en su libro «Perdida en la traducción» (1989; 106), la autora escribe:

Todos los días aprendo palabras nuevas, expresiones nuevas... Hay algunos giros hacia los que estoy desarrollando alergias extrañas. «You´re welcome», por ejemplo, me parece una falta de tacto, y me cuesta inmensamente decirlo -supongo que por la implicación de que hay algo por lo que se me debe dar las gracias, lo cual sería descortés en polaco... Las palabras que aprendo ahora no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en mi lengua materna...

Aunque insertas en el contexto del aprendizaje de inglés como segunda lengua, las palabras de Hoffman evocan metafóricamente el título de este trabajo. Las emociones que se desprenden de su descripción encuentran eco en la fuerte sensación de vulnerabilidad y carga emocional que los trabajos recientes han revelado en relación con la tarea del mentor o tutor en el sistema educativo israelí. En particular, los estudios recientes aportan luz sobre cuestiones de responsabilidad hacia discursos competitivos de la práctica educativa en un sistema educativo centralizado, sobre cuestiones de moralidad y pericia, y sobre cómo las acciones, creencias y valores educativos personales de los tutores están determinados por ideologías y valores contradictorios (Fairclough, 1992; Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002). La descripción de Hoffman de los problemas que experimenta debido a que las palabras (que aprende) ahora no significan cosas de

la misma manera incuestionable como lo hacían en (su) lengua materna concuerda con las confusiones que experimentan los tutores en lo que respecta a comportamientos familiares en el discurso docente que adquieren nuevas connotaciones en el discurso como tutores, forzándoles con frecuencia a «hacer malabarismos» con discursos competitivos y contradictorios.

En el estudio inicial se identificaban conexiones entre la docencia y la tutoría, indicando que el aprendizaje como tutor podía ser análogo al proceso de «aprender una segunda lengua docente» (Orland, 1997). En concreto, se afirmaba que el paso de profesor de niños a tutor de profesores es un proceso altamente consciente y gradual de reorganización de las competencias comunicativas que el tutor principiante posee como profesor, para que tengan sentido dentro del nuevo contexto como tutor. Sin embargo, un trabajo reciente ha hecho aflorar las diferencias entre ambas prácticas, desvelando planificaciones² pedagógicas y educativas rivales y a menudo contradictorias, que influyen en la tarea de los tutores y los dejan, metafóricamente, «perdidos en la traducción» en su tránsito de la docencia a la tutoría. Esas diferencias amplían el carácter de la práctica de la tutoría en el contexto de la formación permanente del profesorado, que de ser considerada una actividad intelectual pasa a ser además cultural y contextual (Cochran-Smith, 2004).

Haciendo uso de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo con posterioridad a mi estudio inicial, analizo el desarrollo de mi interpretación del proceso necesario para «aprender una segunda lengua docente», partiendo de la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hacia una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de prácticas». Antes de entrar en dicho análisis, facilito una perspectiva general de la tutoría en el contexto educativo israelí.

El sistema escolar israelí: panorama general

El sistema escolar israelí está dividido en los sectores escolares judío, árabe y druso. Esta división se basa en los idiomas. Todos los sectores están bajo la supervisión del

² N. de la T.: agenda en el original.

Ministerio de Educación israelí, que funciona como un sistema centralizado aunque cada sector trabaja con sus propios inspectores. La población árabe-parlante está bajo la supervisión de la Inspección Árabe para centros educativos árabes y para algunos de los centros drusos. La población judeo-parlante y algunos de los centros drusos están bajo la supervisión de la Inspección Judía. Los currículos son básicamente los mismos en todos los centros excepto en asignaturas como religión e historia, en las cuales se favorece la perspectiva árabe o la judía dependiendo del centro.

Alrededor del 70% de los fondos para educación procede del gobierno central; el resto proviene de las ciudades o de fuentes externas. Desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria hay matriculados 1,8 millones de estudiantes en los centros israelíes. Desde 1968, los niños han de estar escolarizados durante un mínimo de diez años. Hasta este año, durante los últimos 20 más o menos, el sistema educativo en Israel estaba dividido en cuatro etapas: enseñanza preescolar, primaria, intermedia y secundaria. Los próximos años, sin embargo, el Ministerio de Educación reimplantará la división tradicional en tres etapas, excluyendo a la enseñanza intermedia. Hay varios tipos de escuelas en Israel: hay centros estatales judíos, árabes y drusos, centros estatales religiosos, y centros privados. Las escuelas estatales religiosas se centran generalmente en estudios judíos, mientras que los centros árabes y drusos priman la enseñanza de la cultura y religión árabes. Las escuelas privadas están asociadas a diversas ayudas religiosas e internacionales. La mayoría de los niños israelíes asisten a centros estatales. Dentro de éstos hay tres tipos diferentes de escuela secundaria: de formación profesional, de escuela-granja y general (www.tulane.edu).

El papel del mentor o tutor vigente en el sistema escolar israelí

Durante la última década, el Ministerio de Educación y Cultura ha dedicado fondos y recursos considerables para preparar a profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. En esta orientación, ha influido la tendencia, extendida en muchos países, de asignar a profesores en ejercicio las importantes funciones de educadores, supervisores y tutores de profesores dentro del sistema escolar (Carmin,

1988; Clark, 1995; Cochran-Smith y Paris, 1992; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Hawkey, 1998; Little, 1990; McIntyre y Hagger, 1996; Turner, 1995; Wildman et al., 1992). La política usual ha sido designar «consejeros nacionales» o «tutores del personal docente» a quienes son considerados buenos profesores en su campo, para proporcionar asistencia continuada a profesores en ese campo. Esto ha llevado a la introducción de unos 5.000 profesores que actualmente funcionan con el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Designados por inspectores disciplinarios o del centro, o por directores regionales de proyectos de reformas educativas, la misión de los tutores es asistir a profesores principiantes y experimentados en el marco de disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria. La mayoría de los centros de primaria y secundaria del país (de todos los tipos mencionados más arriba) gozan de alguna clase de tutoría: asistencia individualizada facilitada o bien por «tutores del centro» a los nuevos profesores en cada centro (tutores que son también profesores en el mismo centro), o bien por «tutores externos» (que no están empleados en el mismo centro), que trabajan asimismo con el profesorado al completo en ese centro (o con los profesores de una disciplina en particular) para poner en práctica innovaciones y reformas educativas dictadas por la política ministerial. Las diversas funciones que cumplen los tutores en un campo comprenden desde observar a profesores principiantes y veteranos en los centros, hasta organizar y realizar sesiones de talleres, coordinar programas de desarrollo para el personal docente, así como desarrollar y difundir nuevos currículos. La inmensa mayoría de los tutores están vinculados a una disciplina (o asignatura) específica impartida dentro del sistema escolar: inglés, matemáticas, lengua hebrea/árabe, lengua general, comunicación, historia, etc.

La orientación concreta que adopte la tutoría en cualquiera de estas materias en un centro o sector concretos está influida, en buena medida, por las exigencias de la materia, la política ministerial y los estándares educativos locales y regionales dictados por un distrito concreto. Con el fin de dictar la orientación de la tutoría en Israel, han surgido, según parece, dos grandes narrativas rivales. A una de ellas la llamaré «la narrativa instrumental», según la cual la función del tutor consiste en servir de modelo, de «entrenador», de agente de cambio, y ser responsable de equipar a los profesores con las herramientas necesarias para elevar el rendimiento de los alumnos en los centros. Esta visión más bien instrumental de la figura del tutor ha ganado importancia últimamente debido a un creciente descontento con el bajo rendimiento de los

alumnos en ciertas áreas como las matemáticas y las destrezas lectoras, a pesar de los elevados presupuestos invertidos durante las dos últimas décadas en programas de tutoría. Esto ha conducido a que las orientaciones de los tutores trasladen su centro de interés, que anteriormente era el desarrollo del profesorado, al aumento del rendimiento de los alumnos. Este cambio ha sido causado también por la proliferación de reformas educativas en torno a los estándares e indicadores de éxito como aspectos integrales del proceso de evaluación educativa. Por ello, aunque no haya sido articulada de manera formal, la función del tutor está cambiando gradualmente de una orientación hacia el desarrollo del profesor a una orientación hacia el rendimiento del alumno, centrada en intervenciones encaminadas a elevar el rendimiento estudiantil.

En comparación, la narrativa tradicional predominante propugnada por el cuerpo supervisor de tutores en Israel ha tenido un carácter más bien de desarrollo. A diferencia de las planificaciones instrumentales, las directrices para la práctica de la tutoría, difundidas a través de diversos documentos, han sido planeadas para enfatizar la función del tutor como responsable de mejorar el aprendizaje y desarrollo profesionales de los profesores. El interés principal del tutor, de acuerdo con esta narrativa «del desarrollo», se centra en el profesor y no en el alumno, y persigue unos objetivos de desarrollo personal en la práctica de la tutoría de profesores. Nótese, no obstante que, a pesar del reciente cambio hacia una narrativa más instrumental, los cursos académicos para tutores patrocinados por el cuerpo supervisor de tutores en Israel (detallado en apartados posteriores) siguen siendo fieles a la narrativa del desarrollo.

Dadas estas narrativas rivales, los tutores de personal docente en Israel se ven tratando de compaginar las exigencias instrumentales del trabajo, elaboradas por la política ministerial, con la orientación hacia el desarrollo de los cursos académicos. Es más, aunque las descripciones de las competencias de los tutores no suelen incluir que evalúen la actuación de los profesores (una función exclusiva del inspector y del director del centro), se les pide que informen periódicamente sobre su propia labor a sus inspectores o jefes de proyecto. Esto crea una compleja interacción entre su responsabilidad ante el esquema que les da empleo por una parte, y, por otra, su responsabilidad ante los profesores a los que asisten. Su lucha constante entre «fuerzas» internas y externas y narrativas rivales les deja, como argumenta el presente trabajo, atrapados «en tierra de nadie».

Preparando a los tutores para su tarea: cursos profesionales

Los programas introductorios creados a fin de preparar a los tutores para la naturaleza multifacética de su labor se pueden clasificar en dos tipos. Uno de ellos incluye numerosos programas de corta duración (de un día a una serie de encuentros anuales) que les inician en la tutoría y tratan una determinada reforma educativa en un área concreta. Estos cursos suelen estar organizados por un cuerpo supervisor de tutores e inspectores en un distrito determinado y presentan una orientación más instrumental a la hora de poner cambios en práctica. Los tutores designados para difundir dichas intervenciones en el centro están obligados a asistir a estos cursos y obtienen una remuneración económica (en función del número de horas del curso) por su plena participación en el curso.

El segundo tipo de cursos consiste en aquellos promovidos por el cuerpo supervisor de la tutoría del Ministerio de Educación. Estos cursos de dos años han sido difundidos a lo largo de la última década en diez regiones diferentes del país, para facilitar a los participantes la máxima accesibilidad. Los cursos tienen lugar en grandes universidades y centros de estudios superiores, coordinados y financiados en parte por el Ministerio de Educación y Cultura y en parte por dichos centros. Estas asociaciones reflejan que se ha constatado el hecho de que una formación permanente de profesores efectiva sólo se obtiene cuando se integran prácticas académicas y profesionales en el mismo curso (Calderhead y Shorrock, 1997; Clark, 1995, 2000; Kagan, 1993). Los cursos reflejan asimismo la nueva disposición del Ministerio de Educación y Cultura, por la cual, para elevar la categoría del tutor de formación permanente, se exige una base formal de estudios académicos y profesionales como requisito para ser seleccionado o para desempeñar la función de dicha figura. Esto implica que los tutores han de realizar este tipo de curso en algún momento durante su labor para poder obtener un reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación.

Las tensiones entre este último discurso «instruccional», imperativo, y el inicial discurso «de desarrollo» empleado en la iniciación (que aún se mantiene en la mayoría de los cursos académicos de postgrado, a pesar de los cambios en la política ministerial) aumentan las múltiples y variadas expectativas que el sistema exige de los mentores. Volveré sobre estas tensiones en apartados posteriores.

Ahora paso a exponer el desarrollo de mi interpretación del tránsito de profesor a tutor, situado en el contexto de la tutoría de formación permanente israelí.

Tutoría y docencia: conexiones y diferencias

Conexiones: aprender una segunda lengua docente

Numerosos estudios de investigación ponen el énfasis en la conexión entre docencia y tutoría en lo relativo a la planificación de actividades de tutoría, a lo que los tutores aprenden sobre la docencia gracias a las interacciones en la tutoría, y a cómo articulan su conocimiento como profesores de modo que puedan ayudar al tutelado (Hawkey, 1998; Feiman-Nemser et al, 1995; Maynard, 1996; McIntyre y Hagger, 1993). Por ejemplo, en el contexto de formación preparatoria, McIntyre y Hagger (1993) y Maynard (1996) describen el aprendizaje para ser tutor como un proceso de re-capacitación, puesto que los tutores aprenden a distinguir entre un tipo de conocimiento práctico y otro en su trabajo con los profesores en formación.

De igual manera, un estudio inicial sobre tutores principiantes de profesores de inglés (Orland, 1997) reveló las conexiones entre el conocimiento y experiencias que los primeros poseían como profesores y como tutores. En concreto, los participantes en el estudio mencionaron que habían aprendido a acceder a su conocimiento como profesores a través de nuevos caminos para poder así sintonizar con el tutelado, también expresado como darle pie, hacer un zoom-in o encontrar la ventana adecuada. El uso recurrente de estas expresiones por parte de los tutores para describir las maneras en que estaban aprendiendo a comunicarse con sus tutelados me condujo a conceptualizar el aprendizaje para ser tutor como un proceso en el que se aprende a comunicarse en un nuevo lenguaje docente en el contexto de la tutoría (Orland, 2001). Haciendo uso de constructos propios de la adquisición de una segunda lengua, sostuve entonces que los tutores noveles habían comenzado a adquirir «competencias» en el aprendizaje de una segunda lengua docente (la tutoría): saber qué decir, cuándo intervenir en el curso de una interacción de tutoría, cómo caracterizar un contexto de tutoría (competencia sociolingüística y del discurso) y cómo hacer uso de su conocimiento y experiencia como profesores de inglés cuando asisten al tutelado (competencia lingüística). Los siguientes pasajes seleccionados ilustran aspectos de las competencias comunicativas que los tutores del estudio estaban adquiriendo, según ellos afirmaban (Orland, 2001):

...aquí es donde estoy ahora... dejándoles determinar la dirección... tiene menos que ver conmigo y más con dónde se encuentra la persona... la capacidad de

escuchar selectivamente, el conocimiento o la capacidad para saber cuándo hacer un comentario, cuándo dar de mí mismo y cuánto dar de mí... dónde se encuentra ella [la tutelada]...

...[como profesor] he pasado por las mismas cosas, me lo conozco ya todo, lo he vivido en un nivel emocional y puedo entender por lo que están pasando [los tutelados] en un nivel intelectual... sé cómo ayudarles y adónde ir...

Diferencias: entre la docencia y la tutoría

La interrelación entre docencia y tutoría, conceptualizada mediante la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente en el estudio inicial allá en 1997, ofrecía sin embargo una representación más bien unidimensional de acerca de cómo aprenden los profesores a «adquirir» competencias en una nueva función dentro del mismo ámbito profesional. Estas conexiones se centraban sobre todo en aspectos intelectuales, cognitivos y meta-cognitivos de la adquisición de competencias comunicativas en el tránsito de la docencia a la tutoría, aproximándonos a la «metáfora de la adquisición» de Sfard (1998), donde el aprendizaje se entiende como internalización individual y construcción de conocimiento. Semejante representación, sin embargo, garantizaba el acceso parcial a aspectos contextuales y discursivos de la práctica de la tutoría entre iguales que la distinguen de la práctica de la enseñanza. Estos aspectos, expuestos en estudios posteriores, consisten en desenvolverse en interacciones profesionales con directores de centro y supervisores; tratar resistencias y problemas de relaciones de poder entre tutores y profesores veteranos; interpretar contenidos de una manera nueva, desconocida; y amoldarse a planificaciones de intervención rivales y contradictorias. Al intentar controlar estos aspectos, los tutores acusaron un fuerte sentimiento de vulnerabilidad, incompetencia y extrañeza, lo cual señala el carácter emocional y moral de la práctica como tutor que no había sido explicado en el estudio inicial.

Por consiguiente, estudios posteriores han ampliado el objeto de su investigación, los tutores noveles de profesores de inglés, para incluir a tutores experimentados de diferentes áreas de conocimiento en el sistema escolar israelí (Orland-Barak, 2002, 2003, en prensa), junto con importantes conclusiones de estudios realizados en otros contextos, me han impulsado a ampliar (o re-crear) los significados que en 1997 había atribuido a la metáfora del aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docente. En concordancia con la opinión de Lakoff y Johnson (1980) de que «creamos y recreamos metáforas constantemente, haciendo nuevas interpretaciones y creando

nuevas realidades» (p. 235), redacto el presente trabajo para compartir la reelaboración de mi metáfora inicial «de aprender a ser tutor como aprender una segunda lengua de enseñar» y así indicar que los tutores a menudo se encuentran «perdidos en la traducción» cuando transfieren competencias comunicativas de su primera lengua de práctica (la docencia) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), dadas las multifacéticas exigencias de su nueva función.

***Lost in translation* (perdidos en la traducción): de la función como profesores a la de mentores o tutores**

Situado en el contexto de la práctica citado más arriba, el reciente estudio centrado en profesores-tutores experimentados que trabajan en diferentes áreas de conocimiento y en diferentes contextos de tutoría (Orland-Barak, 2002, 2003) arroja luz sobre la complejidad de su función, especialmente en lo que respecta a la transición de profesor a tutor. En concreto, los tutores acusaban una fuerte sensación de vaguedad en lo concerniente a los límites que definen su nueva identidad profesional como tutores, y una sensación de «estar perdidos» al intentar traducir sus interpretaciones como profesores de las nuevas reformas curriculares a su actuación como tutores. Por ejemplo, describieron las complejidades de transferir su interpretación de las nuevas reformas curriculares como profesores de niños desde los contextos de su propio centro a los contextos de la tutoría. El siguiente pasaje, extraído del caso de un tutor (Orland-Barak, 2002), ilustra esta preocupación habitual:

...el inspector me dijo que trabajara con todos los profesores principiantes del instituto de secundaria Junior, ayudándoles a poner en práctica el nuevo currículo [de inglés] en su actividad docente...Yo mismo aún me siento muy inseguro al emplear el documento en mi propia clase...los profesores cuentan conmigo para hacer que funcione...no quiero defraudar ni a los profesores ni al inspector, pero aún no domino el tema...

El ejemplo citado se refiere asimismo a los informes recurrentes de los tutores sobre su doble sentido de la responsabilidad: hacia los profesores por una parte, para hacer accesibles nuevas reformas, y hacia los inspectores y directores de centro por otra, para hacer que los nuevos esfuerzos de reforma «funcionen». Esto se describía a menudo en los informes como «sentir que tiran de uno en distintas direcciones»:

... Siento este conflicto constante en el que tiran de mí en distintas direcciones... es una responsabilidad enorme el tratar de ayudarla [a la profesora] a convertirse en una buena profesora a los ojos del director...

El estudio inicial ha recalcado que los tutores adquieren gradualmente «competencia sociolingüística y del discurso», esto es, desarrollan conciencia de la compleja trama de circunstancias interpersonales, organizativas y profesionales que operan en las interacciones de la tutoría. El estudio posterior muestra los sentimientos de incompetencia que experimentan los mentores con respecto a determinadas interacciones de tutoría dentro de dichas tramas, tal como trabajar con profesores veteranos que con frecuencia son renuentes al cambio y a las reformas dictadas desde «arriba». En sus esfuerzos por actuar como agentes de cambio en interacciones con profesores veteranos, los tutores se enfrentan a dilemas de identidad profesional, luchando por distinguir entre su «yo-profesor» y su «yo-tutor» y por entender cómo influye el uno en el otro (Orland-Barak, 2002):

... Me he dado cuenta de que hay tres yoes en [mi] trabajo como tutor... mi yo personal, el que apporto... como persona... el otro es el profesional... el tercer yo tiene que ver con mi ideología y mis ideas sobre educación...

La lucha de los tutores por reconciliar estas dos identidades profesionales concuerda con la noción de Daniele Blumenthal (1999) de un «yo» móvil, múltiple y dividido que surge de la relación con diferentes personas, en diferentes situaciones y en el transcurso del tiempo (p. 381); este yo se crea en colaboración con otros, y está «conectado con nuestros yoes previos, los cuales pueden asomarse en el yo presente en cualquier momento» (p. 383). Por ejemplo, los tutores sostienen haberse percatado de que su «yo-profesor» les ha ayudado a asistir a otros profesores dado que podían mostrarles directamente aspectos específicos de la docencia o de las interacciones profesor-alumno, lo cual se aproxima a lo que en el estudio inicial se denominaba adquisición de competencia lingüística en la tutoría. Una vez constatado esto, sin embargo, los tutores se preguntaban asimismo si, al mostrar directamente comportamientos «de profesores, estaban siendo fieles a su función como tutores (Orland-Barak, 2002).

... Yo veo la tutoría entre iguales como un apoyo a la profesora en el trabajo que está realizando, y la docencia como un apoyo al alumno. Pero en cuanto a mí... parece que no puedo distinguir entre mi comportamiento como tutor y mi comportamiento como profesor. Cuando hago de tutor, dejo que los profe-

sores me manipulen para que ayude a los niños con los ordenadores. Pensando en ello, quizá me resulte a mí más cómodo de esta manera, o sea, haciendo de profesor, porque es lo que mejor sé hacer tras haber trabajado con niños tantos años. Aún sigo preguntándome... ¿funciono más bien como profesor que como tutor cuando hago de tutor?

Los esfuerzos de los tutores por definir su identidad profesional son similares a las tensiones que experimentan los profesores en formación durante el proceso de construcción de una identidad profesional, cuando tratan de compaginar concepciones distintas y opuestas de la docencia adquiridas en la universidad y en la escuela (Smagorinsky et al., 2004). Las conclusiones de su estudio casuístico, donde se propone que la identidad profesional es relacional, entramada con el contexto y que se desarrolla como resultado de la actividad con otras personas en el marco de prácticas culturales (Smagorinsky et al., 2001), concuerdan con los informes de tutores que se sienten desgarrados entre dos mundos cuando intentan desarrollar una nueva identidad profesional como tutores (Orland-Barak, 2003). De este modo, aprender a ser tutor, al igual que aprender a enseñar, parece formar «parte de un proceso de construcción de una identidad en medio de (múltiples) sistemas de relaciones... involucrado en escenarios de actividad que se solapan y con frecuencia entran en conflicto, convirtiendo dicha formación de identidad en todo un desafío» (Smagorinsky, 2004, p.10). Estas nuevas reflexiones, surgidas en estudios recientes, han marcado el cambio en mi forma de pensar hacia una visión más discursiva del aprendizaje de la práctica como tutor. Dicha perspectiva llama nuestra atención hacia el «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia: uno que conlleva los discursos enfrentados dentro de los cuales funcionan los tutores, y que a menudo los dejan «perdidos en la traducción».

Lost in translation: participando en discursos competitivos de docencia

Volviendo a Eva Hoffman, el sentimiento de vulnerabilidad y angustia del tutor revelado en estudios recientes encuentra eco, metafóricamente, en las «extrañas alergias» que Hoffman desarrolló hacia «expresiones nuevas» y en su sentimiento de frustración debido a que «las palabras...[o situaciones a las que se enfrentan los tutores en el contexto de la tutoría] no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en [su] lengua materna [el contexto de los tutores como profesores del cen-

tro]». En un estudio que investigaba la relación entre las creencias que los tutores poseen sobre las conversaciones de tutoría y su realización en la práctica, encontramos pruebas adicionales de dicha sensación de «estar perdidos en la traducción» en su esfuerzo por compaginar discursos rivales de práctica (Orland-Barak y Klein, 2005). El estudio, realizado en el marco de un curso de posgrado universitario para tutores en formación, mostraba brechas entre las creencias expresadas de los tutores sobre la tutoría (que suponían una visión de ésta más democrática y de colaboración) y las conversaciones como tutores «en acción» (que eran más prescriptivas y controladoras). Nótese, por ejemplo, la brecha existente entre las creencias que sostiene Sarah (una de los tutores participantes) sobre cómo debe ser una conversación de tutoría, y sus acciones propiamente dichas. Sus anotaciones expresan su firme creencia en la importancia de desarrollar una conversación simétrica y armoniosa: «... una conversación de tutoría crea armonía entre el mentor y el tutelado. Al principio son extraños el uno para el otro, y en un estadio posterior ya son capaces de “cantar” juntos... [en una] relación de colaboración». Sus acciones reales, documentadas en la observación de un diálogo entre ella y el tutelado tras una clase de educación física, reflejan sin embargo un enfoque bastante asimétrico y controlador de la tutoría: ella instruye, juzga y «corrige errores» cometidos por el tutelado:

12. Sarah: ...¿Por qué silbar tanto? ¡Pareces un vigilante de la playa, y así se pierde el efecto!
13. Tutelado: Por supuesto, al principio de la clase hemos acordado que el toque de silbato sería la señal convenida...
14. Sarah: Una señal convenida debería ser un único toque, y tú has tocado tres veces seguidas...
26. Sarah: Has cometido otro error. Las filas [de niños] estaban dispersas por todo el patio...

Las brechas identificadas entre las creencias expresadas y las acciones reales de los tutores arrojan luz sobre los discursos enfrentados de introducción a la tutoría, en cuyo seno hacen malabarismos los tutores, como ya se explicó en apartados anteriores: por una parte, el discurso «de abajo a arriba» (*Bottom-Up*) de diálogo y colaboración propugnado por los programas académicos de desarrollo profesional y, por otra parte, el discurso «de arriba a abajo» (*Top-Down*), más aleccionador, orientado al rendimiento de los alumnos y difundido por la reciente política ministerial. Asimismo, como se expone en el siguiente apartado, estudios recientes han revelado los esfuerzos

de los tutores al tratar las cuestiones de moralidad y pericia en su paso de la docencia a la tutoría.

Lost in translation como profesores expertos: cuestiones de pericia y moralidad

El «camino serpenteante» (Smagorinski et al, 2003) para adquirir pericia al traducir interpretaciones de la docencia a la tutoría fue presentado en un estudio que se centraba en los incidentes críticos vividos por los tutores. De hecho, como sostiene Berliner (2001), aunque alguien pueda ser considerado un profesor experto en un contexto, esa misma persona puede ser definida como principiante en otro contexto y, en consecuencia, experimentar discordancia y una sensación de carga emocional. En concreto, el estudio reciente de las perspectivas de tutores experimentados acerca de incidentes críticos en su trabajo (Orland-Barak y Yinon, en imprenta) indica que cuando los tutores consiguieron transferir automáticamente sus experiencias de la docencia a la tutoría para asistir a su tutelado, se aproximaron a lo que Berliner (2001) denominaría actuar como un experto. En tales casos, pertrechados con sus firmes valores éticos como profesores, los tutores afirmaron haber reaccionado de manera automática y autónoma de acuerdo con lo que creían que era lo más conveniente para el tutelado, a veces con independencia de las planificaciones autorizadas de intervención. Confiados de su experiencia y su conocimiento de la materia como profesores, fueron capaces de «traducir» directamente de su «lenguaje docente» al contexto de la tutoría, para así rescatar al tutelado principiante de situaciones penosas (Orland-Barak, 2003):

... La principiante rompió un código ético sin ser consciente de ello, lo que quizá la hubiera conducido a perder su trabajo... Para mí estaba claro [debido a su experiencia como profesora] que tenía que hacerle saber que aquello constituía una peligrosa desviación de la norma... Sabía que tendría que hablarle con dureza, pero decidí intervenir y decirle qué hacer... Aunque tenía sentimientos encontrados sobre mi intervención, para mí estaba claro que hice lo correcto.

Por otra parte, sin embargo, cuando los tutores no consiguen recurrir a «respuestas automáticas» de su experiencia como profesores, afirman haber sido incapaces de asistir satisfactoriamente a sus tutelados:

... toda la sala de profesores me ignoraba por completo... no querían hablar conmigo... me sentía bloqueado... en mi inseguridad y sensación de fracaso me sentía otra vez como un profesor en su primer año porque no sabía cómo actuar...

Bloqueados por la experiencia e incapaces de actuar de manera automática y autónoma, los tutores estaban «perdidos» en la traducción, y mostraban un comportamiento cercano al que podría tener un principiante (Berliner, 2001). De este modo, las acciones y comportamientos de los tutores «a veces como principiantes y a veces como expertos» pueden ser descritos mediante la imagen del «camino serpenteante» (Smagorinsky et al, 2003), más que mediante la progresión lineal que el desarrollo profesional y la pericia adoptan en el paso de un papel a otro, incluso dentro del mismo ámbito.

El panorama que surge de los estudios citados más arriba, por lo tanto, amplía la metáfora de una segunda lengua docente más allá de la adquisición de competencias, que de este modo incluye el reconocimiento del discurso, dentro del cual la práctica se desarrolla e incorpora valores, ideologías y comportamientos particulares (Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002), como parte integral del proceso de traducción de un lenguaje a otro. Dicho de otro modo: el aprendizaje de qué decir, cuándo intervenir y cómo comportarse en el proceso de adquisición de competencias comunicativas como tutor debería explicar también los conflictos pedagógicos, morales y educacionales ocasionados por tensiones entre planificaciones profesionales internas y externas, y orientaciones «de arriba a abajo» y «de abajo a arriba» del cambio educacional. Esto indica que, igual que en el caso de tutores de formación preparatoria (Elliot y Calderhead, 1993; Maynard y Furlong, 1993; McIntyre y Hagger, 1993; Wang, 2000), las funciones y las prácticas de los tutores del personal docente están determinados e influidos por muchos «actores en el sistema», tales como inspectores, directores de centro, y coordinadores de cursos profesionales y académicos.

De ahí la necesidad de que los tutores adquieran registros excepcionales de comunicación para poder superar satisfactoriamente la vulnerabilidad cuando hacen malabarrismos con los discursos rivales que influyen en su trabajo. Estos discursos requieren que se desarrollen registros de carácter social, político y organizativo tales como: aprender a interactuar con inspectores y coordinadores de proyecto para difundir reformas «de arriba a abajo»; aprender a negociar planificaciones con directores de centro en una cultura escolar concreta con necesidades locales específicas; aprender a manejar las resistencias de los profesores; adaptar formas de asistencia de acuerdo con las necesidades de los profesores, ya sean principiantes o expertos; y aprender a mediar entre las

planificaciones de nuevos proyectos de reforma y las de un grupo concreto de profesores (Orland-Barak, 2002, 2003). Desde esta perspectiva cultural y contextual más amplia, el aprendizaje como tutor puede describirse mediante la metáfora de la participación de Sfard (1998) cuando los tutores aprenden a tomar parte en discursos de práctica rivales y a mediar entre ellos.

Condiciones para el aprendizaje de tutor

Los contextos de investigación como oportunidades para aprender a ser profesional

En retrospectiva, uno puede preguntarse por qué mi opinión inicial de que el aprendizaje como tutor puede interpretarse como adquisición de competencias no incluía la explicación de una perspectiva más discursiva del proceso. Una razón posible sería el hecho de que los conflictos ocasionados por orientaciones enfrentadas acerca de cómo practicar la tutoría eran menos notorios durante el estudio inicial. Otra explicación podría tener que ver con la población objeto de estudio en aquel entonces, esto es, tutores noveles. Por su naturaleza de principiantes, probablemente fueron menos sensibles a los conflictos originados por influencias sistémicas (Berliner, 2001) y, por consiguiente, no expresaron preocupaciones a ese respecto en las entrevistas-conversaciones. En comparación, el estudio posterior se ha centrado sobre todo en tutores experimentados, quienes, por su naturaleza de expertos, suelen ser más conscientes de las influencias del sistema sobre su práctica (Berliner, 2001).

El fuerte énfasis que los tutores en estudios recientes atribuyen a la carga emocional que experimentan al intentar traducir un lenguaje de práctica a otro puede deberse también a la naturaleza del contexto de investigación en cuyo marco los tutores manifestaron estas opiniones. En contraste con estudios más tempranos, llevados a cabo como entrevistas-conversaciones individuales entre el investigador y el tutor (precedidas y seguidas por la observación del tutor por el investigador mientras aquél desempeñaba su tarea), los estudios recientes se centran en documentar e interpretar conversaciones profesionales de colaboración en las que se tratan casos e incidentes críticos de los tutores. En virtud de su carácter de colaboración, este esquema deja

margen para una exploración conjunta y un análisis mutuo de las prácticas de los tutores. Mis conjeturas fueron corroboradas por informes recurrentes realizados por los participantes en relación con el valor de las conversaciones entre profesionales como contexto para el aprendizaje de profesionales (Orland-Barak, 2005):

... Gran parte del éxito de las conversaciones tenía que ver con asistirse mutuamente para encontrar soluciones diversas a problemas que encontramos a diario en nuestro trabajo como mentores...

... Me gustaba la manera en que conectamos el uno con el otro y aprendimos en qué diferíamos en nuestros enfoques y también qué teníamos en común como mentores de profesores...

... Las conversaciones nos permitieron revisar y analizar minuciosamente nuestras propias prácticas como mentores -una especie de viaje introspectivo por nuestro mundo profesional... algo que no había experimentado anteriormente, quiero decir, en otros marcos profesionales...

Esto me ha llevado a suponer que este último contexto de investigación, las conversaciones de colaboración, que invitaba a los participantes a exponer casos particulares y a plantear dilemas, podría haber contribuido a descubrir aspectos controvertidos de la práctica. Una vez fundamentada mi reflexión sobre el diseño de estudios recientes, paso ahora a tratar las circunstancias que pueden ayudar al tránsito de la docencia a la tutoría.

Diálogos de práctica

La conversación de colaboración como contexto de estudios recientes, que permitía que afloraran dilemas y controversias, agudizó el valor de diseñar programas de desarrollo profesional que sigan enfoques dialécticos, constructivistas, de la educación para adultos. En concreto, los esquemas de conversación diseñados en torno a la escritura, la puesta en común y la reflexión sobre los incidentes críticos vividos por los participantes parecen constituir espacios reservados y efectivos para tratar de entender el proceso por el que los profesionales desarrollan pericia al cambiar de una función a otra dentro del mismo ámbito, especialmente en un contexto de responsabilidad y discursos rivales. La naturaleza dialógica de tales esquemas permitieron resolver problemas y cuestiones candentes; construir interpretaciones de las diferencias y similitudes entre prácticas de tutoría; entender la discordancia ocasionada por

experiencias penosas en el tránsito de la docencia a la tutoría; y articular ejemplos de estar «perdidos en la traducción». Como tales, corroboran una vez más el potencial de las comunidades de investigación de profesores «estructuradas para fomentar un discurso profundo intelectual sobre cuestiones críticas (para convertirse en) espacios donde las incertidumbres y preguntas intrínsecas a la docencia (y a la tutoría) pueden ser analizadas –(no escondidas)– y pueden funcionar como ayuda para nuevos hallazgos y nuevas maneras de teorizar la práctica» (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

En particular, los diferentes diálogos que surgieron en los espacios de conversación dieron lugar a un discurso en el que los profesionales manifestaban, analizaban y refutaban supuestos profundamente enraizados sobre aspectos instrumentales o conceptuales de su práctica. En términos de Bakhtin (1981, p. 435), estos diálogos pueden dar lugar a más «discursos persuasivos internamente», mediante los cuales los pensamientos de los participantes «empiezan a trabajar de una forma independiente, experimentando y discriminando». Como tales, pueden desafiar «discursos de autoridad reconocida» (Bakhtin, 1981) que son, en el contexto del trabajo como tutor, las planificaciones externas dictadas por coordinadores de proyecto y/o inspectores ante los cuales los tutores se consideran responsables.

Implicaciones en la selección y preparación de futuros tutores

Las conclusiones de los estudios mencionados más arriba iluminan un área de la tutoría que no suele visitarse: la tutoría como una práctica vulnerable que conlleva el tratamiento de problemas y dilemas dentro del contexto de discursos rivales o competitivos. En particular, dichas conclusiones señalan la importancia de preparar a los tutores para que desarrollen lo que Goleman (1995) llama «inteligencia emocional» y lo que Denzin (1984) denomina «comprensión emocional», es decir, aprender a crear confianza de una manera que toque el núcleo emocional y la identidad profesional de los profesores tutelados en su labor con los alumnos en un contexto educacional de responsabilidad. Dicho aspecto de la preparación de tutores parece fundamental para una tutoría satisfactoria, y no se puede dar por sentado que a todos los tutores les vaya a resultar fácil. Más aún, indica que la selección de tutores resulta problemática. En el contexto de la educación israelí, se plantean preguntas del tipo: ¿Cómo pueden compaginar los tutores la doble función como apoyo y como instrumento de la política ministerial? ¿Debe esperarse de ellos que representen ambos papeles? Y ¿es posible que el resultado de esta dualidad de funciones sea una menor eficacia?

Los problemas y acciones que surgen de estas preguntas tocan dos temas interrelacionados que se plantearon al comienzo del presente trabajo: la tutoría como algo conectado a la docencia y la tutoría como algo diferente de la enseñanza. Con relación al primer tema: La selección de profesores para desempeñar la función de tutor parece constituir una cuestión clave. En concreto, ¿qué criterios se deben aplicar? ¿Deberían ser profesores expertos de acuerdo con la definición de pericia de Berliner (2001), o debería ir su pericia más allá de las cualidades y destrezas cognitivas para incluir asimismo las de la inteligencia emocional, como la cualidad de su «comprobación de realidad» (Bar-On, 2000), empatía, y una disposición a practicar el autoanálisis y la reflexión? Si es así, los criterios que tratan alguna de estas tendencias identificadas en el prototipo de Smith y Strahan (2004) de pericia docente podrían aplicarse asimismo a los tutores expertos: un sentimiento de confianza en sí mismos y en su profesión; la capacidad de desarrollar relaciones con profesores; contribuir a la profesión docente mediante servicio y coordinación, y demostrar que dominan sus campos de conocimiento (p. 365).

Con relación al segundo tema: La conciencia que surge de los contextos sociales, políticos y organizativos en los que trabajan los tutores parece ser un aspecto esencial de la preparación de éstos. Si no son conscientes de (o no entienden) la dinámica de las relaciones de poder dentro de las nuevas responsabilidades, es improbable que vayan a ser capaces de encontrar espacio para maniobrar y jugar con los discursos enfrentados que conforman su trabajo. En este sentido, podemos remitirnos al modelo de Judith Sachs (2000) del tutor como profesional activista.

Por último, y más importante, los tutores han de ser aquellos profesores que tienen una visión clara de lo que significa ser y comportarse como un buen profesional en contextos de aulas, centros, políticas y sociedades cambiantes. Los buenos tutores, al igual que los buenos profesores, no deben limitarse a ser unos técnicos muy competentes, o incluso expertos. Tienen que ser modelos de ciudadanos emocional y socialmente responsables que sostengan y expresen no una estrecha visión instrumental, sino una visión holística del buen profesor. Esto también implica aprender a ser receptivo culturalmente (Villegas y Lucas, 2002) hacia las interpretaciones idiosincráticas de los profesores sobre problemas y conceptos educativos y pedagógicos, esto es, aceptar que culturas diferentes pueden considerar con igual legitimidad el mismo fenómeno de maneras diferentes, y evitar juicios sobre quién posee la noción de mayor autoridad o consistencia sobre un concepto (Smagorinsky, 2003).

De este modo, en un nivel operativo, el estudio sustenta muchos estudios importantes (Clark, 2001; Cochran-Smith y Paris, 1995; Day, 1998; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Feldman, 1999; Korthagen y Kessels, 1999), lo que indica la clara necesidad de

preparar a los profesores para el tránsito de la docencia a la tutoría. En particular, las pruebas empíricas que se desprenden de todos los estudios arriba citados pueden guiar a la política educativa en el diseño de programas de desarrollo profesional que

- impulsen a los tutores a examinar las semejanzas y diferencias entre sus funciones como profesores y sus funciones como tutores;
- les proporcionen oportunidades para reflexionar sobre cómo conforman los factores sistémicos la naturaleza de su trabajo;
- creen contextos en los que los tutores puedan poner en común sus propias historias sobre las prácticas como profesores y como antiguos tutelados; y
- enfrenten a los tutores a situaciones que desafíen sus creencias enraizadas y sus suposiciones, animándoles a examinar casos de discordancia entre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Hilando todos los cabos: ampliar la metáfora

De las competencias comunicativas a la participación en discursos competitivos

La tutoría está, en efecto, arraigada en la práctica docente tanto por las conexiones como por las diferencias entre ambas prácticas. Por una parte, el proceso de aprendizaje como tutor supone cobrar conciencia de cómo las experiencias, la planificación educativa y los valores morales que posee el tutor como profesor pueden ser de utilidad al asistir al tutelado. Por otra parte, el aprendizaje como tutor también implica que el tutor sea consciente del «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia, como se ha expuesto en secciones anteriores. Sin la experiencia y la preparación adecuadas para tratar estos aspectos, los tutores se encontrarán probablemente «perdidos» al traducir su primera lengua de práctica (la enseñanza) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), y experimentarán por consiguiente sentimientos de incompetencia y entrañeza.

El «fragmento necesario» que distingue la práctica de la tutoría de la práctica docente adquiere una connotación particular cuando lo analizamos dentro del contexto de un sistema escolar centralizado, como es el caso de Israel. Bajo estas circunstancias, la tarea

de los tutores resulta ser de naturaleza muy vulnerable, pues éstos se encuentran con que han de realizar malabarismos con discursos de práctica rivales o enfrentados: los exigidos por la política ministerial, que les contrata para funcionar como agentes de cambio en un área y una cultura particulares (lo cual a menudo obedece a planificaciones instrumentales, orientadas al producto); los exigidos por los cursos académicos de formación (que suelen obedecer a planificaciones de desarrollo, orientadas al proceso); las exigencias de profesores del mismo campo, y sus propias planificaciones personales. De este modo, al igual que la enseñanza, la tutoría es tanto un problema político como de política ministerial, caracterizado por una práctica firmemente arraigada en los valores e ideologías de sistemas existentes de poder y privilegio, cada uno de los cuales trae aparejadas sus propias ideas sobre lo que es mayoritario y lo que es marginal (Cochran-Smith, 2004, p. 298). Entender la tutoría implica, pues, estar atento a los poderes políticos competitivos, en ambos niveles, que determinan el proceso y los resultados de la práctica.

¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto?

Los estudios citados más arriba han contribuido a mi pensamiento en diversos sentidos. Me he formado una idea más amplia de la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente, donde tienen cabida tanto las competencias por desarrollar como los discursos por reconocer, y dentro de la cual puede que a menudo se «pierdan» los mentores, al fracasar en la traducción de un lenguaje de práctica al otro. La respuesta a la pregunta ¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto? puede resumirse en unos «enunciados en evolución» (Loughran, 2003) que, en conjunto, añaden nuevos significados a la metáfora de la tutoría como segunda lengua docente, y plantea preguntas que conciernen a aspectos de la práctica que con frecuencia coloca a los tutores en una situación donde se encuentran «perdidos en la traducción».

Enunciado 1

Existe la necesidad de ampliar las definiciones vigentes de tutoría, que se centran en cuestiones de asignaturas y en la representación de conocimiento para la enseñanza, de modo que también contemplen aquellos aspectos de la práctica que incluyen

competencias comunicativas y destrezas de interacción para manejar los discursos rivales que conforman la práctica. Estos discursos incorporan diversas funciones y «actores» dentro del sistema escolar, y son un componente de las relaciones tutor-tutelado que han resultado afortunadas.

Enunciado 2

La práctica de la tutoría de personal docente vigente en un sistema educativo centralizado parece estar determinada en gran medida por una lucha entre discursos rivales o enfrentados, por lo cual los tutores a menudo se encuentran «perdidos» al intentar «traducir» un discurso de práctica al otro. El resultado es que con frecuencia se encuentran «hablando un lenguaje» y practicando otro. Futuras planificaciones de investigación podrían explorar el impacto de esta dualidad de funciones en la calidad de las prácticas como tutor.

Enunciado 3

A la luz de lo expuesto anteriormente, es importante facilitar contextos de investigación profesional que sean seguros y supongan un desafío, para tratar los conflictos y tensiones ocasionados por los susodichos discursos rivales. Estos espacios pueden alentar a los tutores a analizar discursos autoritarios, y articular en su lugar discursos persuasivos internamente. En estos espacios de conversación, los participantes pueden resolver cuestiones candentes, conceptualizar diferencias y similitudes entre sus contextos de tutoría, establecer enlaces entre su trabajo como tutores y su trabajo como profesores, y reflexionar sobre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Indicaciones para la investigación sobre el aprendizaje para ser tutor

Estudios recientes han ampliado, por consiguiente, mi interpretación de la metáfora inicial del «aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docen-

te» para reflejar nuevas preguntas que he planteado en lo concerniente a conexiones y diferencias entre docencia y tutoría. El reflexivo viaje de investigación ha agudizado mi conciencia de la importancia de explicar el contexto sistémico, político e ideológico dentro del cual se adquiere una práctica, incluso si tiene lugar dentro del mismo ámbito profesional, como por ejemplo el paso de la docencia a la tutoría. Así, igual que la investigación sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de la docencia ha pasado gradualmente de centrarse en el profesor y alumno individuales a centrarse en cómo el contexto (o contextos) educativo y sociocultural determina las interacciones profesor-alumno y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza, la investigación sobre la tutoría y el aprendizaje para ser tutor necesita ampliar su atención, centrada en la adquisición de destrezas, a cómo los contextos dentro de los cuales trabajan los tutores determinan el carácter de su labor, las destrezas que desarrollan, y la naturaleza del paso de la docencia a la tutoría. Desde esta perspectiva más amplia, y dado que constituye un aspecto importante de la formación de profesores, la tutoría debe entenderse asimismo como «una actividad intelectual, cultural y contextual» (Cochran-Smith, 2004, p. 298).

El presente trabajo, por lo tanto, invita a continuar explorando el aprendizaje de la práctica de la tutoría en sistemas educativos que estén influidos por planificaciones políticas y ministeriales distintas de la aquí descrita. De esa manera, podremos empezar a construir representaciones del carácter, ligado al contexto, que posee el aprendizaje de la práctica como tutor.

Traductora: Mercedes Cercadillo Pérez

Referencias bibliográficas

- ALLEN, R. M. (1994): *Evolution of novice through expert teachers recall: Its relationship to the frequency of their reflection*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans. New Orleans, LA.
- ANDERSON, E. M; SHANNON, A. L. (1988): «Towards a conceptualization of mentoring», en *Journal of Teacher Education*, January-February, pp. 38-42.
- BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Translation edited by M. Holquist & C. Emerson. Austin, University of Texas Press.

- BAR-ON, R. (2000): «Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory», en R. BAR-ON; J. D. A. PARKER (eds.): *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 363-388. San Francisco, Jossey Bass.
- BERLINER, D. C. (2001): «Learning about and learning from expert teachers», en *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 463-482.
- BLUMENTHAL, D. (1999): «Representing the Divided Self», en *Qualitative Inquiry* 5(3), pp. 377-393.
- CLARK, C. M. (1995): *Thoughtful Teaching*. Teachers College Press. NY, Columbia.
- (2001): *Talking Shop*. Teachers College Press. NY, Columbia University.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004): «The Problem of Teacher Education», in *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 295-299.
- COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, S. L. (1999): «The Teacher Research Movement: A Decade Later», en *Educational Researcher*, 28(7), pp. 15-25.
- COCHRAN-SMITH, M.; PARIS, C. L. (1995): «Mentor and mentoring: Did Homer have it right?», en J. Smyth (ed.): *Critical discourses in teacher development*. London, Cassell.
- COLNERUD, G. (1997): «Ethical Conflicts in Teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), pp. 627-635.
- DAY, C. (1998): «Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration», en *Educational Action Research*, 6 (2), pp. 255-273.
- DENZIN, N. (1984): *Understanding Emotion*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- ELLIOT, B.; CALDERHEAD, J. (1993): «Mentoring for teacher development», en D. MCINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds): *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education (London, Kogan Page)*, pp. 166-189.
- EVANS, T. W. (2000): «The New Mentors», en *Teachers College Record* 102 (1), pp. 244-263.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and social change*. London, Polity Press.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.; ZEICHNER, K. (1995): «Are Mentors Teacher Educators?», en NCTEL.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M. B. (1994): «Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers», en *International Journal of Educational Research*, 19 (8), pp. 699-718.
- FELDMAN, A. (April, 1999): *Conversational complexity. Paper presented at the American Educational Research Association*. Montreal.
- GEE, J. (1996): *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2nd edition, London, Taylor & Francis.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York, Batam Books.
- HAWKEY, K. (1998): «Consultative supervision, Mentor Development», en *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2), pp. 331-349.

- HOFFMAN, E. (1989): *Lost in Translation: A Life in a New Language*. London, Minerva.
- KORTHAGEN, F. A.; KESSELS, J. P. A. M. (1999): «Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education», en *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- LOUGHRAN, J. (2003): *Knowledge Construction and Learning to Teach About Teaching*. Keynote address presented at the isatt biennial conference, Leiden, June, 27-July, 1.
- LUKE, A. (1996): «Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis», en M. APPLE. (ed.): *Review of Research in Education* (Vol. 21 pp. 3-48). Washington, DC, American Educational Research Association.
- MAYNARD, T.; FURLONG, J. (1993): «Learning to teach and models of mentoring», en D. MCINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds.): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London: Kegan), pp. 69-85.
- MAYNARD, T. (1996): «Mentoring subject-knowledge in the primary school», en D. MCINTYRE; H. HAGGER (eds.): *Mentors in Schools: developing in the profession of teaching*, pp. 34-55, London, David Fulton.
- MCINTYRE, D.; HAGGER, H.; WILKIN, M. (eds.) (1993): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London, Kegan).
- MILLER-MARSH, M. (2002): «The influence of Discourses on the Precarious Nature of Mentoring», en *Reflective Practice* (3), pp. 103-115.
- NESPOR, J. (1987): «The role of beliefs in the practice of teaching», en *Journal of Curriculum Studies*, 9, pp. 317-328.
- ORLAND, L. (1997): *Becoming a mentor: a study of the learning of novice mentors*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, The University of Haifa, Israel.
- (2001): «Reading a Mentoring Situation: one aspect of learning to mentor», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 75-88.
- (2001): «Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching», en *Cambridge Journal of Education*. 31(1), pp. 53-68.
- (2002): «What's in a Case?: What mentors' cases reveal about the Practice of Mentoring», en *Journal of Curriculum Studies*, 34 (4), pp. 451-468.
- (2003): «Emergency Room (ER) Stories: Mentors at the intersection between the moral and the pedagogical», en *Journal of In-Service Education*, pp. 489-512.
- (2003): «In between worlds: the tensions of in-service mentoring in Israel», en F. KOCHAN; J. T. PASCARELLI (eds.): *Global Perspectives on Mentoring; Transforming*

- Contexts, Communities, and Cultures, pp. 191-211. Connecticut, Information Age Publishing.
- (2005): *Convergent, Divergent and Parallel Dialogues in Mentors' Professional Conversations*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), pp. 13-33.
- ORLAND-BARAK, L.; KLEIN, S. (in press): «The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice», en *Teaching and Teacher Education*.
- ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. (in press): *Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' expertise as revealed through their stories of critical incidents*.
- ROBERTS, A. (2000): «Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature», en *Mentoring and Tutoring*, 8(2), pp. 145-170.
- SACHS, J. (2000): «Rethinking the Practice of Teacher Professionalism», en C. DAY; J. MOLLER; T. HAUGE; A. FERNÁNDEZ (eds): *The Life and Work of Teachers in Changing Times: International Perspectives*. London, Falmer Press.
- SEARD, A. (1998): «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One», en *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. (2003): «The twisting path of concept development in learning to teach», en *Teachers College Record*, 105 (8), pp. 1.399-1.436.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; MOORE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. (2004): «Tensions in Learning to Teach», en *Journal of Teacher Education*, 55 (1), pp. 8-24.
- SMITH, T. W.; STRAHAN, D. (2004): «Toward a Prototype of Expertise in Teaching», en *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 357-371.
- STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A. (1995): «A prototype of expert teaching», en *Educational Researcher*, 24, pp. 9-17.
- VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. (2002): *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. State University of New York Press, Albany.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press. [Republished 1962 and 1986].
- WANG, J. (2000): «Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), pp. 51-73.
- ZANTING, A.; VERLOOP, J. D.; VERMUNT, J. D.; VAN DRIEL, J. H. (1998): «Explicating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers' roles», en *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 11-28.

Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica

Emiliana Vegas¹

Banco Mundial²

Resumen

América Latina enfrenta enormes desafíos, particularmente aquellos planteados por el desarrollo, la pobreza y la desigualdad. La educación es reconocida a todo nivel como uno de los medios más críticos para enfrentar estos desafíos. La democratización de la educación a través del mejoramiento tanto de su cobertura como de su calidad es crítica para superar la desigualdad social y económica existente en toda América Latina. Asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de adquirir las habilidades críticas en los niveles primario y secundario es primordial para superar las barreras de habilidades que perpetúan el subdesarrollo y la pobreza.

Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, proporcionarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos a trabajar duro y esforzarse al máximo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación.

Este artículo analiza el impacto de las reformas educativas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje estudiantil. Las reformas examinadas representan los esfuerzos de varios países de la región por aumentar la responsabilidad docente por los resultados e introducir incentivos para motivar a los docentes a mejorar el aprendizaje estudiantil.

Palabras clave: maestros, incentivos, docentes, calidad educativa.

¹ Este artículo está basado en el libro *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* (E. Vegas, Banco Mundial, 2005).

² Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones presentadas en este informe son de exclusiva responsabilidad de la autora y no representan necesariamente el punto de vista del Banco Mundial, sus Directores Ejecutivos o los países que representan.

Abstract: *Teachers' incentives and their effects on Latino American students' learning*

Latin America faces huge challenges, particularly those presented by development, poverty and inequality. Education is acknowledged at all levels as one of the more critical means to face these challenges. Democratization of education through the improvement of its coverage as much as its quality becomes critical to overcome Latin America socio-economic inequality. Guaranteeing all children's opportunities to acquire critical abilities in primary and secondary school is paramount to overcome those barriers that perpetuate underdevelopment and poverty.

Growing evidence supports the intuitive notion that teachers play a key role in what, how and what extent students must learn. Attracting qualified people to the teaching profession, retaining them, helping them to attain required competencies and knowledge, and motivating them to work hard and make their best is probably the main challenge in education.

This paper analyses the impact of education reforms on the quality of teaching and students learning. Examined reforms represent the efforts of several countries in the region to increase teachers responsibility over results and introduce incentives to motivate teachers to improve students learning.

Key words: teachers, incentives, education quality.

Introducción

Si bien muchos países latinoamericanos han logrado aumentar el acceso a la educación básica para una gran mayoría de sus niños, la calidad de la educación sigue siendo muy baja³. América Latina como región enfrenta enormes desafíos, particularmente aquéllos planteados por el desarrollo, la pobreza y la desigualdad. La educación es reconocida como quizá el más crítico de los medios para enfrentar estos desafíos. La democratización de la educación, a través del mejoramiento tanto de su cobertura como de su calidad, es fundamental para superar la desigualdad social y económica existente en toda la región⁴. Asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de adquirir las habilidades críticas en el nivel primario y secundario es crucial para superar las barreras de habilidades que perpetúan el subdesarrollo y la pobreza⁵.

³ Los estudiantes latinoamericanos obtuvieron los peores resultados en dos evaluaciones internacionales recientes, PIRLS y PISA.

⁴ De Ferranti et al. (2004).

⁵ De Ferranti et al. (2003).

A pesar de que se reconoce la importancia de mejorar la calidad de los sistemas educativos para reducir la pobreza y la desigualdad y aumentar el desarrollo económico, la manera de hacerlo no está clara. Una creciente evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes⁶⁶. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, entregarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos para esforzarse al máximo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación.

Los incentivos docentes pueden afectar la calidad de la educación

La evidencia internacional sugiere que las diferencias en las estructuras de incentivos docentes pueden afectar a quiénes optan por ingresar a la carrera de pedagogía y permanecer en la profesión docente, y también a su trabajo diario en el aula⁷. Por ello se puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del diseño de incentivos eficaces para atraer, retener y motivar a maestros altamente calificados.

Incentivos docentes son un concepto amplio y complejo⁸

Existen muchos tipos de incentivos para atraer y retener a docentes eficaces, algunos de los cuales no son monetarios. En la Figura I se muestran diversos tipos de incentivos que pueden aplicarse para atraer a maestros altamente calificados y motivarlos a desempeñar de forma eficaz su trabajo.

⁶⁶ Véase, por ejemplo, Rivkin, Hanushek y Kain (1998) y Rockoff (2004), que presentan evidencia del hecho de que la calidad de los docentes tiene un fuerte impacto en el rendimiento académico de los alumnos. Más específicamente, Ehrenberg y Brewer (1995) y Ferguson y Ladd (1996) presentan evidencia de que las habilidades matemáticas y lingüísticas de los docentes están fuertemente relacionadas con los indicadores educativos.

⁶⁷ Por ejemplo, una evaluación de un programa de incentivos docentes que se aplicó en Kenia descubrió que los maestros aumentaban su esfuerzo por mejorar los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas ofreciendo un mayor número de sesiones de preparación de las pruebas (Glewwe et al., 2003). Asimismo, la evaluación reciente de una asignación a docentes basada en su desempeño en Israel concluyó que el incentivo se tradujo en una mejora del rendimiento académico de los alumnos, principalmente a través de la modificación de los métodos de enseñanza, ofertas de clases después de la jornada escolar y una mayor sensibilidad de los maestros a las necesidades de los alumnos (Lavy, 2004).

⁶⁸ Agradecemos a Jeff Puryear, sus comentarios en la conferencia «Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento», celebrada en Sevilla, España en junio del 2004, que fueron un valioso aporte a esta sección.

FIGURA 1. Existen muchos tipos de incentivos docentes



Puesto que existen muchos tipos de incentivos, la atracción de personas calificadas a la profesión docente, su retención y su motivación para desempeñar de la mejor manera posible sus empleos pueden involucrar muchos tipos de políticas diferentes.

La eficacia de los docentes y el aprendizaje de sus alumnos

Casi todas las personas que han pasado por el sistema escolar pueden recordar a algún maestro excepcional. Las personas suelen dar diversas razones para explicar por qué su maestro o maestra es excepcional, desde ser «cariñoso/a y preocupado/a», «culto/a», un/a «buen/a comunicador/a», hasta el hecho de ser «exigente» y «estimular a los alumnos a trabajar duro y ampliar sus propios horizontes». Estos son comportamientos complejos que no se miden fácilmente. En efecto, la medición de los factores que poseen los maestros eficaces y que no poseen los maestros ineficaces ha resultado técnicamente difícil y onerosa. Esta dificultad de medir los factores de la docencia eficaz plantea uno de los desafíos para el diseño de los incentivos docentes.

En último término, lo que debería preocupar a la sociedad es si los docentes están ayudando a aprender a sus alumnos. En este artículo, consideramos eficaz a un docente cuando existe evidencia de que sus alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados. Para medir la eficacia de un docente, en primer lugar nos basamos en los indicadores de aprendizaje de los alumnos disponibles a partir de las evaluaciones nacionales de los conocimientos de las asignaturas (usualmente lenguaje y matemáticas). Debido a que el aprendizaje de los alumnos adquiere múltiples formas y es difícil de medir, y a que las pruebas constituyen una medida imperfecta del aprendizaje, reconocemos que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas constituyen una medida incompleta e imperfecta de la calidad de los docentes⁹. Sin embargo, dada la ausencia de una mejor comprensión de los factores que dan cuenta de un buen maestro y, dada la insuficiencia de datos sistemáticos y comparables con respecto al aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones nacionales constituyen nuestra mejor opción para arrojar luces sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Existe un sistema amplio que afecta a la enseñanza y al aprendizaje¹⁰

Si bien las reformas de los incentivos docentes constituyen una opción prometedora para mejorar la calidad de los maestros y el aprendizaje de los alumnos, éstas no operan en forma aislada, sino como parte de un sistema más amplio que afecta tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Las reformas de los incentivos docentes pueden ser más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos cuando otras partes del sistema ampliado que afectan a la enseñanza y al aprendizaje se encuentran desarrolladas. Existen por lo menos siete componentes que pueden influir en la calidad de la enseñanza, uno de los cuales corresponde a los incentivos, que se presentan sintéticamente en la Tabla I.

⁹⁾ Kane y Staiger (2001) y Koretz (2002) ofrecen evidencia de los múltiples problemas que plantean las evaluaciones de los conocimientos de los alumnos.

¹⁰⁾ Agradecemos a Jeff Puryear, cuyos comentarios en la conferencia «Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento», celebrada en Sevilla, España en junio del 2004, fueron un valioso aporte a esta sección.

TABLA I. Componentes de un sistema eficaz para atraer, retener y motivar a los maestros altamente calificado

1.	Infraestructura y materiales de enseñanza adecuados; recursos básicos
2.	<p>Claridad con respecto a lo que se espera de los maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son los conocimientos y competencias que necesitan los maestros. • Cuáles son las conductas y el desempeño que los maestros deben exhibir. • Cuáles son los resultados que esperamos que obtengan los maestros en términos de aprendizaje de los alumnos.
3.	<p>Reglas claras y transparentes para la selección y asignación de los maestros a las escuelas de acuerdo con propósitos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La modalidad de selección y asignación de los maestros a las escuelas afecta a la enseñanza y al aprendizaje.
4.	<p>Seguimiento y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son los conocimientos y competencias que tienen los maestros. • Cuáles son las conductas y el desempeño que exhiben los maestros. • Qué están aprendiendo los alumnos y a qué ritmo están avanzando.
5.	<p>Liderazgo pedagógico y desarrollo profesional para apoyar a las comunidades profesionales docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los administradores de los establecimientos educativos como líderes pedagógicos. • Utilización de la información derivada de las evaluaciones docentes para generar oportunidades de desarrollo profesional adaptadas a cada maestro y equipo de maestros. • Asignación de tiempo dentro de la jornada escolar para el desarrollo profesional docente y la colaboración entre los maestros.
6.	<p>Autonomía profesional y autoridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los maestros pueden utilizar su mejor juicio profesional en el aula. • Los administradores de los establecimientos educativos tienen autonomía profesional para dar apoyo a los maestros, tanto en cuanto a recursos materiales como técnicos. • Los administradores de los establecimientos educativos tienen autoridad para gratificar a los maestros que tienen un alto desempeño y sancionar a los maestros cuyo desempeño es deficiente.
7.	<p>Incentivos docentes eficaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sueldos relativos adecuados. • Mejores sueldos para los maestros con un mejor desempeño. • Mejores sueldos para los maestros que trabajan en zonas desfavorecidas. • Oportunidades de ascenso a lo largo de la carrera docente. • Reconocimiento para los maestros de excelencia. • Verdadera amenaza de perder el empleo en el caso de los maestros con un bajo desempeño. • Los maestros deben convencer a los usuarios de que están trabajando de manera adecuada.

Las Reformas educativas en América Latina y su impacto en los incentivos docentes

Desde la inspiración de ayudar a los niños necesitados a desarrollarse como ciudadanos responsables y capaces, hasta las oportunidades de ascenso profesional y una mejor remuneración basadas en el rendimiento de los alumnos en los exámenes estandarizados, los incentivos docentes tienen múltiples focos, que van como vemos desde las motivaciones personales intrínsecas hasta las reformas de incentivos altamente estructuradas y planificadas. Los incentivos también pueden afectar la docen-

cia de diferentes maneras. Algunos incentivos se centran en atraer más candidatos con talento a la carrera de pedagogía. Otros apuntan al esfuerzo y conducta de los maestros, por ejemplo, estimulándolos a trabajar en las zonas rurales o a mejorar las habilidades de lectura y matemáticas de sus alumnos. Otros incentivos tienen por objeto fomentar una mayor retención de los docentes, como es el caso de los aumentos de sueldo a medida que los maestros van adquiriendo más experiencia en el trabajo.

La remuneración de los docentes afecta la enseñanza y el aprendizaje

Hay una serie de factores que influyen en quiénes se convierten en maestros, ya sea que permanezcan o no en la profesión, y al trabajo que realizan en el aula. Un factor clave entre éstos es la remuneración asociada al hecho de ser maestro, y lo que piensan los maestros tanto futuros como en ejercicio acerca de sus perspectivas de ascenso profesional y remuneraciones. El nivel y estructura de las remuneraciones son aun más importantes en América Latina, donde existen pocos mecanismos de remuneración adicionales, y que frecuentemente sólo contribuyen modestamente al nivel de sueldo.

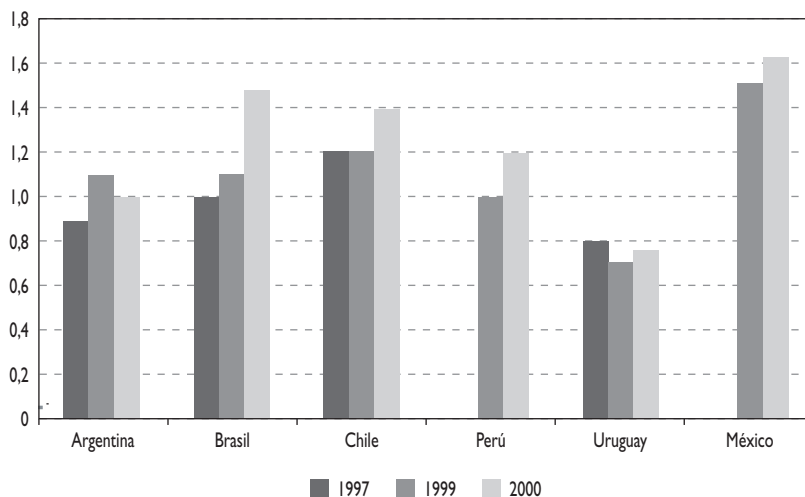
Tal como en otras partes del mundo, en América Latina existe una creencia generalizada de que los maestros no están bien remunerados y que, en general, ganan menos de lo que ganarían en otras profesiones. Sin embargo, en la última década, los sueldos de los maestros han aumentado considerablemente en gran parte de la región. Investigaciones empíricas recientes han descubierto que el hecho de que un maestro esté bien o mal remunerado depende en gran medida de las características de su propio mercado demográfico y laboral como también de aquellos con los cuales se lo compara.

Nivel salarial

Al evaluar los sueldos de docentes en 17 países latinoamericanos encontramos que los sueldos relativos difieren considerablemente, dependiendo de con quién se compara a los maestros y los métodos utilizados para realizar la comparación¹¹. Si bien la decisión de una persona de convertirse en maestro y permanecer en la profesión dependerá de su per-

¹¹ Hernani-Limarino (2005).

FIGURA 2. Relación entre los sueldos docentes reales en la educación primaria (con 15 años de experiencia) y el PIB per cápita (1997-2000)



Fuente: Instituto de Estadísticas de UNESCO (UIS)

cepción de los sueldos docentes relativos más que de los resultados de las investigaciones, la evidencia empírica indica que los maestros generalmente no se encuentran gravemente sub-remunerados (con pocas excepciones) y que su sueldo no debería crear ningún desincentivo importante para que las personas ingresen en la profesión docente¹².

A pesar de los considerables aumentos de las matrículas en la educación primaria y secundaria en muchos países latinoamericanos, ninguno de los países de la región ha experimentado una grave escasez de docentes en los últimos años, lo que sugiere que los sueldos docentes no son tan bajos como para desmotivar a las personas a seguir la carrera docente¹³. En parte, esto puede deberse a los recientes aumentos de

⁽¹²⁾ Es importante considerar que el análisis realizado para este informe consideró las remuneraciones por hora y no las remuneraciones anuales. Debido a que los docentes generalmente trabajan menos horas que otros profesionales (los maestros generalmente tienen jornadas laborales más cortas y vacaciones más largas), sus sueldos mensuales pueden ser inferiores, desalentando así a algunas personas a ingresar o a permanecer en el campo.

⁽¹³⁾ Actualmente, América Latina enfrenta la enorme tarea de expandir masivamente la educación secundaria que, en el año 2000, mostraba una tasa neta de matrícula de 64% (Banco Mundial, 2003). Al mismo tiempo, los maestros de las escuelas secundarias requieren conocimientos específicos de las materias más especializadas y avanzadas. Si bien no se ha producido una escasez aguda de maestros hasta la fecha en América Latina, los desafíos enfrentados en la contratación y retención de cantidades suficientes de maestros secundarios calificados y talentosos podrían requerir mejores sueldos.

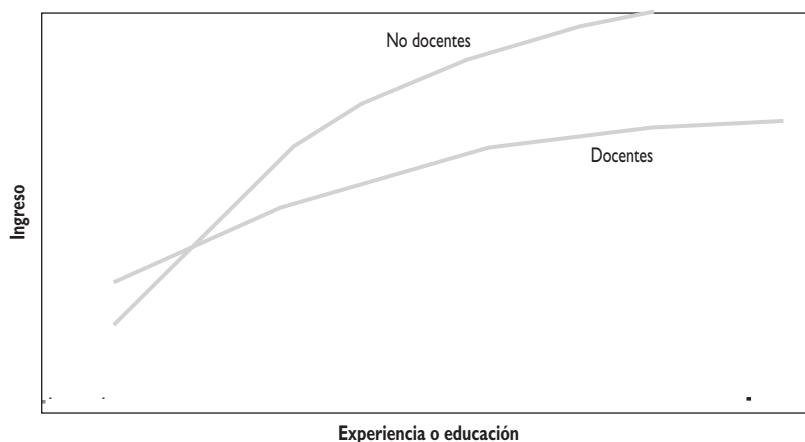
los sueldos docentes promedio en varios países de la región (Figura II). Sin embargo, existe alguna preocupación acerca de las cualificaciones de las personas que deciden estudiar pedagogía. En aquellos casos en que los maestros perciben sueldos relativos considerablemente inferiores a los de los trabajadores comparables de otros campos ocupacionales, el resultado puede ser que las personas calificadas escojan otras profesiones en lugar de la pedagogía.

A pesar de que los expertos pueden mostrarse en desacuerdo con respecto a la importancia del nivel absoluto de los sueldos docentes para atraer y retener en la profesión docente a personas calificadas, existe un amplio consenso en el sentido de que el nivel de los sueldos docentes influye en quiénes ingresan al campo de la pedagogía y en cuánto tiempo permanecen en la profesión docente. Al mismo tiempo, las investigaciones indican que otras condiciones y regulaciones laborales pueden contrarrestar o amplificar la influencia de los sueldos sobre los maestros¹⁴. Por ejemplo, en Chile, las variaciones de los niveles salariales se vieron acompañadas de variaciones en el número total, y también en la calidad de los postulantes a la carrera de pedagogía. Los maestros experimentaron un descenso del 32% de los sueldos reales en la década de los años ochenta, debido a reducciones del presupuesto gubernamental. Durante este mismo período, el número de alumnos que ingresaron a los programas de formación docente bajó en un 43%.

En la década de los noventa, ambas tendencias se revirtieron. Entre 1990 y 2002, los sueldos docentes reales aumentaron en un 156%. Durante este período, el gobierno lanzó una campaña publicitaria destinada a incentivar a los estudiantes a ingresar a la carrera de pedagogía y creó un programa de becas para aquellos estudiantes sobresalientes que estudiaran pedagogía. Simultáneamente, el gobierno asignó recursos adicionales substanciales a las escuelas, mejorando así las condiciones laborales generales de los docentes. Aunque es difícil distinguir la medida en que cada una de estas iniciativas afectó separadamente a los estudiantes que ingresaron a la carrera de pedagogía, se ha observado que durante el mismo período se produjo un aumento del 39% en el número de alumnos de pedagogía y el puntaje promedio de los postulantes a los programas de educación aumentó en un 16%. Esta mejora de la calidad de los postulantes no se produjo en todas las carreras de nivel universitario, tales como ingeniería, cuyo puntaje promedio en el examen de ingreso siguió siendo más o menos constante. Estos patrones sugieren que

¹⁴ Loeb y Page (2000), Kingdon y Teal (2002) y Murnane, Singer, Willet, Kemple y Olsen (1991) sugieren que los niveles salariales son críticos para la contratación, retención y calidad de los maestros. Otros, como Bennel (2004), Hanushek, Kain y Rivkin (2001), Hoxby (1996) y Ballou y Podgursky (1997), señalan, por el contrario, que otras condiciones y consideraciones laborales podrían ser más importantes que el nivel salarial.

FIGURA 3. La estructura salarial docente comienza en un nivel más alto, pero es más uniforme que la de los profesionales no docentes (diagrama hipotético)



las variaciones del nivel salarial pueden afectar las elecciones de los estudiantes con respecto a ingresar o no en la carrera de pedagogía¹⁵.

También existe evidencia sugiriendo que el nivel de los sueldos puede tener un impacto positivo en los indicadores académicos de los alumnos. En Brasil, una reforma de igualación financiera orientada a una redistribución de los fondos para los docentes fue acompañada de reducciones en el tamaño de los cursos, en el número de niños en condiciones de sobre-edad en las escuelas primarias y secundarias y en la brecha de aprendizaje entre los alumnos de alto y bajo desempeño¹⁶.

Estructura salarial

Las estructuras salariales de los maestros de las escuelas públicas de la mayoría de los países latinoamericanos están establecidas y se aplican a nivel nacional (Brasil y

¹⁵⁾ Mizala y Romaguera (2005).

¹⁶⁾ Gordon y Vegas (2005).

Argentina constituyen importantes excepciones)¹⁷. En la mayoría de los países, las escalas de sueldos docentes son diferentes para los niveles preescolar, primario y secundario, a pesar de que es raro que existan diferencias, de haberlas alguna vez, entre los maestros de diferentes asignaturas. En 17 países latinoamericanos la estructura salarial docente es más uniforme y comienza en un nivel más elevado que la estructura salarial de los profesionales no docentes (Figura III). Si bien en la región los maestros reciben mejores sueldos base (la parte de su sueldo que no está relacionada con ninguna característica) que los trabajadores comparables que se desempeñan en otros campos ocupacionales, reciben menores retornos que los profesionales no docentes en función de sus mejores características, tales como la mayor educación o capacitación y un mayor número de años de experiencia. Entonces, los maestros obtienen sueldos comparativamente más elevados que los que obtendrían fuera de la docencia cuando tienen menos educación y experiencia, en tanto que los maestros con un mayor nivel de educación y experiencia ganan lo mismo o menos de lo que ganarían en otras profesiones¹⁸. Los incentivos creados por dicha estructura salarial docente pueden ser perjudiciales para el objetivo de atraer y retener en la profesión docente a personas altamente calificadas. En efecto, hay investigaciones que han documentado que las personas que optan por ingresar en la carrera de pedagogía por lo general no suelen haber sido muy buenos estudiantes, no están interesadas en la docencia como carrera, no poseen las características apropiadas para desempeñar satisfactoriamente la profesión de maestro y, generalmente, no están cualificadas para el trabajo¹⁹.

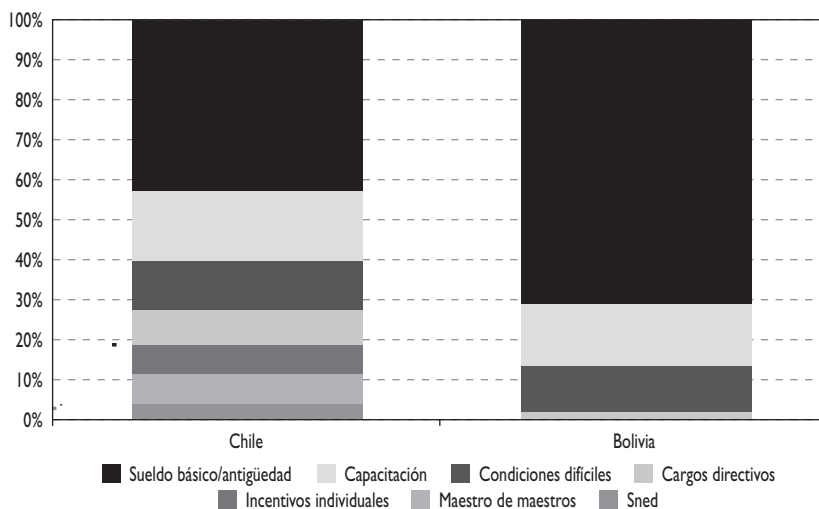
La mayor parte de la variación de los sueldos docentes en América Latina deriva de las diferencias en el nivel de educación/perfeccionamiento y la antigüedad. De hecho, incluso en países como Chile en los cuales se han hecho reformas para que los docentes reciban una mayor proporción de su salario en función de factores distintos a la antigüedad y la capacitación, todavía más del 60% del salario de docentes chilenos está determinado por la antigüedad del docente y su nivel de capacitación (Gráfico IV).

¹⁷ En esta sección, nos referimos principalmente a las estructuras salariales de los maestros de las escuelas públicas.

¹⁸ Nótese que las pensiones y otros beneficios no salariales de los maestros no se abordan en este análisis. Sin embargo, se piensa que las pensiones son bastante altas comparadas con las de los profesionales no docentes, se reciben a una edad más temprana y están garantizadas por el Estado. Las pensiones altas, tempranas y garantizadas podrían constituir un fuerte incentivo para que los docentes ingresen y permanezcan en el campo. Esto no se refleja en el Gráfico III y requiere más investigación.

¹⁹ Véase Villegas-Reimers (1998).

FIGURA 4. Descomposición de los costos salariales docentes en Chile y Bolivia



Fuente: Cox (2003) y Urquiola y Vegas (2005)

Bolivia tiene una estructura salarial docente bastante típica para la región. En este país más del 80% del sueldo docente está fijado por la antigüedad y la capacitación. Como en muchos otros países, el diferencial de sueldo de los maestros rurales bolivianos pretende compensar a los maestros por las dificultades percibidas del hecho de vivir y trabajar en una zona rural. Nuestro análisis no encuentra ninguna diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en las pruebas y otros indicadores educativos de los alumnos de los maestros clasificados como urbanos y aquellos clasificados como rurales con las mismas características personales. Este hallazgo sugiere que el diferencial de sueldo rural no logra atraer y retener a maestros que sean más eficaces que los maestros urbanos promedio. Apoyando aún más este hallazgo, se encontró que, a nivel nacional, los maestros rurales exhiben el doble de probabilidades que los maestros urbanos de carecer de una formación docente completa y también muestran mayores probabilidades de abandonar la profesión²⁰.

²⁰ Urquiola y Vegas (2005).

Incentivos docentes basados en el desempeño

En la década de los años noventa, México y Chile pusieron en práctica reformas de la remuneración docente que la vinculan con el desempeño académico de los alumnos. El programa mexicano, llamado Carrera Magisterial (CM), es un programa de remuneración basada en el desempeño individual, que otorga a los maestros promociones permanentes (y una mayor remuneración) sobre la base de su desempeño en una serie de factores. El programa chileno, llamado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales (SNED), es un programa de remuneración basado en el desempeño en los establecimientos educativos, que otorga un estímulo económico a los maestros de las escuelas que superan a las escuelas que atienden a poblaciones similares en un examen nacional que se administra a los alumnos.

Ambos mecanismos intentan mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación de los maestros y de los establecimientos escolares sobre la base del rendimiento de sus alumnos en exámenes estandarizados. Sin embargo, las reformas tienen varias diferencias importantes:

- CM premia a las personas, en tanto que SNED premia a todos los maestros de una escuela determinada²¹;
- CM ofrece aumentos de sueldo permanentes, en tanto que SNED sólo ofrece un estímulo temporal;
- SNED agrupa a las escuelas (y, por ende, a los docentes) basándose en el tipo de población de alumnos que atienden, en tanto que CM no distingue entre los maestros que atienden a alumnos con diferentes características personales.

La magnitud del incentivo es mucho mayor en CM, donde los maestros pueden recibir hasta cuatro veces el sueldo base, en tanto que en SNED el incentivo entrega entre un 5% y un 7% de los sueldos anuales promedio.

²¹⁾ Se ha producido un amplio debate con respecto a las fortalezas y debilidades relativas de los incentivos de remuneraciones basados en los méritos individuales en comparación con aquellos basados en los méritos de las escuelas. Un informe influyente con respecto a esta materia es el de Murnane y Cohen (1986).

Impacto en la enseñanza y el aprendizaje

Carrera Magisterial (CM) se inició en 1993 y creó un medio a través del cual los maestros pueden alcanzar mejores niveles consecutivos de remuneración sobre la base de evaluaciones efectuadas a lo largo de un año y que toman en cuenta una serie de factores, incluyendo su formación y desarrollo profesional, los años de experiencia, una revisión por parte de colegas y, como un aspecto principal, el rendimiento escolar de sus alumnos. El propósito de la reforma fue establecer incentivos para que los maestros mejoraran sus cualificaciones y eficacia en el aula junto con crear un medio a través del cual pudieran ser promocionados sin que esto implicara su retiro del aula para ocupar cargos administrativos. Casi todos los maestros elegibles de México han participado en el programa.

En CM, cada factor se evalúa utilizando un sistema de puntajes. El puntaje máximo es 100 y el componente de rendimiento escolar de los alumnos –medido a través de los puntajes obtenidos por éstos en las pruebas estandarizadas– da un total de 20 puntos posibles. Los puntajes de los maestros se envían a oficinas educativas estatales y los maestros son promocionados sobre la base de un límite mínimo establecido anualmente por cada estado. Desde el año escolar 1999-2000, se ha mantenido un límite mínimo de 70 puntos. La magnitud de los estímulos ofrecidos por CM es bastante sustancial, alcanzando entre un 24,5% del sueldo base de los docentes en el caso de la primera promoción, hasta un 197% del sueldo base en el caso de la mayor (quinta) promoción.

Nuestro análisis no descubre un efecto del programa de CM sobre la mejora del desempeño de los alumnos medido por un examen estandarizado⁽²²⁾. Los maestros que enfrentan mayores incentivos, ya sea debido a que ejercen en estados con un límite mínimo inferior o a que se aproximan al límite mínimo de 70 puntos, no tienden a tener alumnos con un mejor rendimiento. Si bien los puntajes de las pruebas no capturan el espectro de formas en las cuales puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el hecho de que CM mida específicamente los puntajes de las pruebas –creando así un mayor incentivo para que los maestros se centren en su mejora– y que, sin embargo, los puntajes de las pruebas no hayan mejorado por efecto de la reforma sugiere que es poco probable que se hayan producido mejoras importantes no medidas como resultado de la reforma en las aulas mexicanas.

⁽²²⁾ McEwan y Santibáñez (2005).

En Chile, los resultados de la reforma de los incentivos docentes son un poco más alentadores⁽²³⁾. El SNED se aplicó en 1996 y ofrece estímulos monetarios a las escuelas que muestran un desempeño excelente en términos de rendimiento de los alumnos. Las escuelas están divididas en «grupos homogéneos», de modo que se encuentran en competencia sólo con otras escuelas que educan a grupos similares de alumnos en entornos también similares. El estímulo se otorga a las escuelas de mejor desempeño que imparten educación al 25% del total de alumnos matriculados en cada una de las regiones de la nación. Se ofrece una vez cada dos años y ya se ha ofrecido cinco veces. El 90% del estímulo otorgado a cada escuela se divide entre todos los maestros de la escuela ganadora. Cada maestro, a su vez, recibe un monto que normalmente asciende a la mitad del sueldo mensual o entre el 5 y el 7% de su sueldo anual. El director de la escuela determina el uso del 10% restante del estímulo²⁴.

Sólo en la aplicación más reciente disponible del SNED se advierte que las escuelas que tienen probabilidades relativamente altas de recibirlo lograron un mejor rendimiento de los alumnos en comparación con el período anterior al SNED²⁵. Sin embargo, cuando se añan los datos de las tres aplicaciones disponibles y comparables del SNED, se observa una mejora del rendimiento de los alumnos en este mismo grupo de escuelas. A pesar de que las evaluaciones de impacto del SNED son difíciles y escasas, lo anterior nos da alguna evidencia preliminar del hecho de que el incentivo ha tenido un impacto positivo acumulativo sobre el rendimiento de los alumnos en aquellas escuelas que tienen probabilidades relativamente altas de adjudicarse dicho estímulo.

Diseño, aplicación e impacto de los incentivos docentes en la enseñanza y en el aprendizaje

El limitado impacto de los incentivos basados en el desempeño docente parece derivarse de deficiencias en el diseño de los programas. Las tres deficiencias de diseño más significativas reveladas en los casos mexicano y chileno, como también en la asignación rural de Bolivia, son las siguientes:

⁽²³⁾ Mizala y Romaguera (2005).

⁽²⁴⁾ Los directores de las escuelas informan que comúnmente distribuyen el 10% restante entre el personal docente.

⁽²⁵⁾ A pesar de que se han realizado cinco aplicaciones del SNED hasta ahora, Mizala y Romaguera (2004) sólo analizan tres aplicaciones en su documento de antecedentes para este informe. Excluyen la primera aplicación del SNED debido a que la metodología utilizada para premiar a las escuelas fue diferente en la primera aplicación. También excluyen la aplicación más reciente del SNED, porque los resultados no se habían divulgado al momento de la redacción de su informe.

- Sólo una pequeña proporción de los maestros tiene un mayor incentivo condicionado a mejorar el aprendizaje en sus aulas (la mayoría de los maestros recibe el estímulo «en forma automática» o prácticamente no tiene ninguna posibilidad de recibirlo);
- La magnitud del estímulo puede ser tan pequeña que los maestros sientan que no vale la pena intentar mejorar el rendimiento de los alumnos, centrándose, en lugar de ello, en maneras más fáciles y lucrativas de aumentar sus sueldos;
- El estímulo puede no estar asociado en la medida suficiente con el desempeño real de los maestros.

Tanto el programa mexicano como el chileno se diseñaron con el fin de gratificar a los maestros cuyos alumnos mostrasen un buen rendimiento en los exámenes estandarizados ya sea en términos absolutos (en el caso mexicano) o en términos relativos (en el caso chileno). Sin embargo, en ambos casos, el resultado ha sido que la mayoría de los maestros probablemente no recibiría la bonificación, incluso si sus alumnos obtuviesen resultados excepcionalmente satisfactorios en el examen. En México y Chile, es probable que muchos maestros comprendan que, dadas sus características personales (México) o las características de la escuela en la que trabajan (Chile), tienen pocas o ninguna probabilidad de recibir el estímulo incluso si trabajan extremadamente duro.

Otro problema relacionado que está presente en la reforma mexicana es que en las pruebas se utilizan puntajes absolutos en lugar de puntajes de grupos comparativos. Ciertamente, es mucho más difícil que los alumnos de las familias pobres, las familias analfabetas o con poca educación o los alumnos provenientes de familias que no son hablantes nativas de español obtengan buenos resultados en los exámenes nacionales. Los maestros que educan a estos grupos de alumnos pueden enfrentar menores incentivos para mejorar su enseñanza puesto que pueden decidir que el esfuerzo requerido para intentar competir con maestros de escuelas de mayor nivel socioeconómico no está en relación con la posible recompensa.

Por otra parte, el diseño de CM implica una pesada carga burocrática para las oficinas de educación nacionales y estatales. Casi todos los maestros elegibles se inscriben en el programa, puesto que requiere poco esfuerzo de su parte. En consecuencia, el gobierno termina teniendo que recopilar una enorme cantidad de datos para grandes cantidades de maestros que tienen pocas probabilidades de recibir la promoción.

Adicionalmente, algunos maestros inscritos en CM reciben la promoción con poco o ningún esfuerzo. Para el primer año o los dos primeros años del programa, casi todos los maestros participantes recibieron la promoción al primer nivel simplemente para gene-

rar entusiasmo y participación en la reforma. Si bien es posible que se haya logrado este objetivo, puede que no haya sido un medio económico de generar conciencia con respecto a una reforma cuyo objetivo principal es mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, existen algunos maestros cuyo nivel de educación y experiencia es tan avanzado que exceden el límite mínimo sin ninguna necesidad de mejorar su docencia.

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos escolares presenta deficiencias similares. El 51% de las escuelas chilenas siempre han sido clasificadas entre las escuelas con peor rendimiento de su grupo homogéneo y nunca han recibido el estímulo otorgado por el programa SNED. Es muy probable que los maestros de estas escuelas no se sientan motivados para mejorar su desempeño e incluso algunos podrían sentirse desmotivados por la posición en que se encuentran, en cuyo caso el programa tendría un impacto negativo en su desempeño. En el otro extremo del espectro, alrededor del 2% de las escuelas obtuvieron el estímulo SNED en las tres rondas y son escuelas tan excelentes que probablemente sus maestros no sientan ninguna necesidad de mejorar su desempeño con el objeto de recibir la recompensa.

Con sólo el 15% de los maestros de México y menos del 50% de las escuelas de Chile enfrentando mayores incentivos para mejorar su enseñanza a pesar de la existencia de programas nacionales de incentivos destinados a mejorar el desempeño docente, existe un claro problema en el alcance del incentivo, especialmente en lo que respecta a los maestros de las escuelas con bajo rendimiento en Chile y a los maestros con poca educación y experiencia en México. Lamentablemente, son precisamente estos grupos de maestros los que tienden a ser menos eficaces y tienen más necesidad de los incentivos.

La magnitud del estímulo puede no ser suficiente para motivar un mayor esfuerzo y un mejor desempeño de los docentes

Tanto en Chile como en Bolivia, los incentivos docentes representan un monto muy pequeño de la remuneración total de los maestros. Los maestros de ambos países pueden percibir que el esfuerzo requerido o las dificultades adicionales que se deben enfrentar para recibir la bonificación no están en relación con la posible recompensa. En Chile, el SNED sólo representa entre el 5% y el 7% del sueldo anual de los docentes. Por su parte, la antigüedad representa cerca del 30% del sueldo de un maestro una vez que ha ejercido durante 20 años.

Asimismo, en Bolivia, los incentivos que gratifican a los maestros por ejercer la docencia en las zonas rurales, trabajar con alumnos bilingües o matricularse en programas de

desarrollo profesional en servicio representan una porción muy pequeña de la remuneración docente total. La bonificación por la educación bilingüe, en promedio, representa sólo el 0,3% del sueldo anual de un maestro y la asignación por trabajar en zonas rurales representa sólo el 1,1% de la remuneración anual (esta asignación difiere de los diferenciales de sueldo basados en la clasificación geográfica de las escuelas que se analizaron anteriormente). Es poco probable que estas bonificaciones constituyan una compensación suficiente por las dificultades y el esfuerzo adicional que conllevan.

El diseño de los incentivos ofrecidos en México y Bolivia sólo promueve en un grado limitado los cambios de comportamiento que buscan generar. En Bolivia, la mayor remuneración se ofrece a los maestros que trabajan en ubicaciones rurales. Sin embargo, muchos maestros que reciben esta mayor remuneración trabajan en escuelas que anteriormente estaban clasificadas como escuelas rurales y que ahora están ubicadas en pueblos y ciudades en crecimiento. Otros docentes se han trasladado a escuelas designadas como urbanas, pero siguen recibiendo sus mayores sueldos debido a su clasificación como maestro rural. Esta realidad sirve para destacar una situación preocupante, en la cual los maestros están siendo gratificados por un comportamiento que no están demostrando.

En México, los maestros deben someterse a evaluación durante un año, pero, si se los gratifica, reciben una remuneración considerablemente mayor durante el resto de su carrera. Esto significa que pueden sentirse poco motivados para mejorar su enseñanza una vez que han recibido la promoción. Además, pueden postergar la evaluación de sus alumnos hasta contar con un curso particularmente talentoso o motivado. Esto podría implicar que no enfrentan incentivos para enseñar bien cuando tienen alumnos con gran cantidad de necesidades y dificultades de aprendizaje. Los alumnos que presentan las mayores necesidades podrían ser los más perjudicados por este sistema.

Resumen y lecciones para el diseño de políticas para atraer y retener a docentes eficaces

Este artículo se ha centrado en las reformas de los incentivos docentes en América Latina, por cuanto se trata de una región en la que se han producido innovaciones en varios países y nuestro conocimiento sigue siendo limitado. A continuación resumiremos los principales hallazgos presentados en el artículo y las lecciones que pueden extraerse para el diseño de políticas capaces de atraer y retener a docentes eficaces.

Muchos tipos de reformas educativas afectan la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos

Cuando pensamos acerca de la estructura de los incentivos docentes, solemos pensar en el nivel y estructura de las remuneraciones. Nuestros hallazgos apoyan la intuición de que la calidad de los maestros es sensible al nivel y la estructura de las remuneraciones. Sin embargo, las modificaciones de otros aspectos de los contratos también pueden tener un gran impacto en la calidad de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos. Las reformas educativas, incluso aquellas que no están específicamente destinadas a afectar a los maestros, pueden influir -y algunas veces incluso tienen mayores efectos que los cambios en las remuneraciones- en las características de quienes optan por ingresar a la carrera de Pedagogía y permanecer en la profesión docente y, lo que es más importante, en su trabajo en el aula.

Los maestros no siempre responden a los incentivos de manera predecible

A pesar de que los maestros generalmente responden a los incentivos, no siempre lo hacen de las maneras que esperaríamos o quisiéramos. Algunas veces, los programas que están específicamente destinados a premiar a los maestros que adoptan comportamientos específicos o logran mejores resultados, no logran generar una respuesta por parte de ellos. La asignación que se ofrece en Bolivia por ejercer la docencia en las zonas rurales no está dando como resultado una mejor calidad de los maestros rurales. Se descubrió que la Carrera Magisterial, el innovador sistema de carrera docente de México, específicamente destinado a premiar a los maestros que exhiben un mejor desempeño, no se tradujo en cambios en el trabajo de los docentes y, por lo tanto, no ha producido mejores indicadores educativos. Estos casos destacan la importancia del diseño y aplicación de las reformas de los incentivos docentes. Destacamos tres deficiencias de diseño comunes a las reformas de los incentivos docentes:

- Sólo una pequeña proporción de los maestros enfrenta un mayor incentivo para mejorar el aprendizaje en sus aulas (es decir, la mayoría de los maestros recibiría el estímulo independientemente de su desempeño o no tiene ninguna posibilidad de recibirlo);

- La magnitud del estímulo puede ser tan pequeña que los maestros sientan que no vale la pena el esfuerzo adicional, y
- El estímulo puede no estar asociado en la medida suficiente con el desempeño de los maestros. Otros factores, tales como los problemas para atribuir el aprendizaje de los alumnos al desempeño de los maestros, las dificultades para diseñar medidas precisas del rendimiento de los maestros, el ambiente político-económico y, en particular, los sindicatos docentes, afectan el diseño, aplicación, impacto y sustentabilidad de las reformas de los incentivos docentes.

¿Incentivos docentes sólo para unos pocos?

Aun cuando la Carrera Magisterial de México y el SNED de Chile son programas nacionales que afectan a la mayoría de los maestros del país, los análisis detallados realizados para este informe mostraron que, en cada aplicación del programa, una minoría de los maestros tiene alguna posibilidad real de ser promocionado en el caso de la Carrera Magisterial o de recibir un estímulo económico en el caso del SNED. En otras palabras, en el caso de la mayoría de los maestros de una aplicación determinada, no existen incentivos reales para mejorar el desempeño.

Dado que sólo unos pocos maestros enfrentan mayores incentivos para mejorar su trabajo, no es de sorprender que se haya encontrado que la Carrera Magisterial ha tenido efectos insignificantes en los indicadores educativos y que sólo una aplicación del SNED haya tenido efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos.

Estos descubrimientos recalcan la importancia de diseñar los incentivos docentes de manera que afecten a la mayoría, si no a todos, los maestros. Sólo cuando la mayoría de los maestros sea susceptible de recibir los beneficios del trabajo duro y de la mejora de los resultados educativos, los recursos invertidos tanto en el diseño como en la aplicación de la reforma, junto con el mecanismo de incentivo en sí mismo, tendrán el potencial de traducirse en una mejora de los resultados de la mayoría de los alumnos⁽²⁶⁾. Esto no quiere decir que todos, o la mayoría, de los maestros deberían recibir el estímulo. En efecto, si los maestros tienen una alta probabilidad de recibir el estímulo sin ningún cambio en su conducta, su objetivo -mejorar la enseñanza y el apren-

⁽²⁶⁾ Este argumento, ciertamente, se basa en el supuesto de que la reforma de los incentivos docentes no presenta ninguno de los demás problemas analizados en este informe.

dizaje- se pierde. Por el contrario, el mayor número de maestros posible deben sentir que tienen posibilidades de recibir el premio si se esfuerzan por producir los cambios deseados en el aprendizaje de los alumnos.

Importa La manera (y la medida) en la cual están vinculados los incentivos y el resultado deseado

Acabamos de decir que todos los maestros deberían ser elegibles para recibir reconocimiento por el trabajo duro y los buenos resultados. Sin embargo, para que un esquema de incentivos funcione eficazmente, debe reconocer sólo a la proporción de maestros que verdaderamente muestran el desempeño y los resultados deseados. La existencia de vínculos débiles entre el rendimiento deseado y, por ejemplo, la remuneración adicional, tiende a traducirse en una asignación ineficaz de los estímulos. En los primeros años de la Carrera Magisterial, las promociones se otorgaban a casi todos los maestros que participaban en las evaluaciones.

En otros casos, se premia a un menor número de maestros que el que merece el reconocimiento por su trabajo o existe poca vinculación entre los maestros que reciben el premio y aquellos que mejoran su docencia u obtienen resultados satisfactorios con sus alumnos. En estos casos, pocos maestros se verán inducidos a adoptar los comportamientos deseados o se sentirán incentivados por la reforma. La asignación rural boliviana es un ejemplo de lo anterior, pues muchos maestros que reciben la asignación ya no trabajan en las zonas rurales. En este caso, el incentivo y el resultado deseado (tener maestros cualificados en las zonas rurales) tienen muy poca vinculación. Huelga decir que esto es oneroso e ineficiente.

En la Carrera Magisterial mexicana, el mejor desempeño de los docentes y los mejores resultados de los alumnos no siempre se traducen en la obtención de una promoción, debido a que el nivel de educación y experiencia de los maestros afecta enormemente las posibilidades que éstos tienen de recibir el estímulo, independientemente de su desempeño (y del de sus alumnos). Los maestros jóvenes o con poca educación podrían no ser susceptibles de obtener la promoción incluso si tienen resultados excepcionalmente satisfactorios en el aula, en tanto que los maestros que exhiben muchos años de experiencia y altos niveles de educación suelen obtener una promoción incluso si sus alumnos están aprendiendo poco. Además, los aumentos permanentes de los sueldos no cumplen el objetivo de premiar a los maestros por su buen trabajo por el hecho de que se aplican más allá de un solo

año. Evaluaciones más prolongadas, a través de varios años, o renovaciones de las promociones podrían motivar a los maestros a ser eficaces con sus alumnos durante más de un año.

En resumen, si lo que nos interesa es inducir a los maestros a trabajar mejor y lograr altos niveles de aprendizaje de sus alumnos, los esquemas de incentivos docentes deberían premiar a los maestros que logran estos desafíos.

Demasiado pequeño como para justificar el esfuerzo adicional

A menudo, el sueldo base de un maestro representa una gran proporción de su remuneración total y los incentivos por conductas específicas (es decir, trabajar en escuelas rurales, educar a niños con necesidades especiales) representa sólo una pequeña proporción de la remuneración total. En estos casos, la remuneración podría estar sólidamente vinculada al resultado o comportamiento deseado, pero la magnitud del incentivo podría ser demasiado pequeña como para que los maestros se vean inducidos a adoptar el comportamiento deseado.

Enfrentados a las presiones de los sindicatos docentes de aumentar los sueldos de todos los maestros y con presiones contrapuestas por mejorar la eficiencia del gasto en educación junto con mejorar los incentivos para el desempeño docente, las autoridades responsables de las políticas educativas enfrentan el riesgo de ofrecer numerosos estímulos por diferentes conductas y características (por ejemplo, por trabajar en zonas rurales, por asistencia, por el tiempo dedicado a la preparación de las clases, etc.). Por ejemplo, un maestro peruano típico, recibe su remuneración por aproximadamente 15 «conductas» diferentes a pesar de que éstas no se supervisan, por lo que se otorgan a todos los maestros. En Perú, como en muchos otros países, cada uno de los estímulos es pequeño y se otorga a la mayoría o a todos los maestros y, por lo tanto, en conjunto, representan aumentos de la remuneración sin ninguna vinculación sólida con el desempeño docente ni mensajes claros hacia los maestros en relación con las conductas específicas esperadas.

En resumen, no sólo es importante diseñar incentivos que remuneren eficazmente a los maestros por las conductas deseadas, sino que la magnitud del estímulo debe ser suficiente como para justificar el esfuerzo o trabajo adicional que el incentivo espera motivar. Además, los incentivos pueden ser más eficaces si son limitados en número, se comunican claramente a los maestros y se supervisan cuidadosamente.

Atribución, problemas de medición y otros factores que afectan a la eficacia de los incentivos docentes

Hay otros factores también son importantes en el diseño y aplicación de incentivos docentes eficaces, pero no se examinaron sistemáticamente en los documentos de antecedentes para este informe. En primer lugar, existe la necesidad de que las gratificaciones estén vinculadas a resultados que puedan atribuirse con precisión a los beneficiarios de éstas. Las primeras reformas destinadas a introducir planes de remuneración por mérito para maestros individuales en Estados Unidos, enfrentaron problemas debido a las dificultades de atribuir las mejoras de los indicadores educacionales a los esfuerzos de un maestro en particular²⁷. Cuando la atribución es cuestionable o difícil de medir, las gratificaciones grupales, tales como los incentivos basados en las escuelas, podrían ser más eficaces.

En segundo lugar, es crucial que los resultados deseados sean medibles con precisión o en forma aproximada. La enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y la buena docencia puede ser más un arte que una ciencia. Las gratificaciones que se ofrecen por aspectos específicos suelen generar incentivos en esas áreas muy específicas. Por lo tanto, las autoridades responsables de las políticas deben estar muy seguras de qué es lo que están premiando si realmente desean generar un estímulo. Por ejemplo, los puntajes de las pruebas miden el aprendizaje, pero se ha mostrado repetidamente que constituyen una medida «ruidosa»²⁸. Más aún, muchas veces lo que se refleja en los puntajes de las pruebas es el conocimiento de cómo rendir una prueba y el conocimiento del material muy específico cubierto en una prueba, en lugar de conocimientos generalizables o habilidades analíticas, que es lo que esperamos que las escuelas ayuden a generar. El diseño de múltiples pruebas y la vinculación de los incentivos docentes con el desempeño de los alumnos en múltiples pruebas a través del tiempo podrían reducir algunos de los problemas que plantea la medición del aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, los estudios recientes han mostrado que es muy importante evitar las respuestas conductuales potencialmente negativas a los mecanismos de incentivos docentes. Éstas pueden perjudicar la enseñanza y el aprendizaje de varias maneras, entre las cuales está la inducción al engaño, el trato

²⁷ Murnane y Cohen (1986) presentan un minucioso análisis de los primeros planes de remuneración docente por mérito en Estados Unidos.

²⁸ Kane y Staiger (2001) y Chay, McEwan y Urquiola (2003) presentan evidencia de que las diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas entre las diferentes escuelas suelen deberse a variaciones del muestreo y otras fuentes no persistentes.

discriminatorio hacia los alumnos más débiles o en riesgo, o la limitación del currículum al material cubierto en las pruebas.

El contexto político y especialmente los sindicatos de maestros cumplen un papel importante en el diseño e implementación de las reformas

Las reformas educativas no sólo se ven afectadas, sino también moldeadas, por el papel de los sindicatos de maestros. En América Latina, los sindicatos docentes suelen ser actores educativos grandes y poderosos, que representan a la mayoría –si no a todos– los maestros de un país. Con frecuencia, se oponen a la adopción de mecanismos de incentivos docentes (con excepción de los aumentos universales de sueldos), especialmente cuando éstos vinculan los estímulos por el desempeño docente con los indicadores educativos. A pesar de que la oposición de los sindicatos de maestros a las reformas de los incentivos ha bloqueado los intentos de los gobiernos por diferenciar la remuneración docente sobre la base del desempeño, por lo menos en dos casos, Chile y México, los sindicatos de maestros colaboraron en el diseño de los programas de reforma de los incentivos. Estos casos destacan el hecho de que la mejora de la enseñanza y del aprendizaje por medio de incentivos eficaces necesariamente requerirá de colaboración entre los sindicatos y las autoridades responsables de las políticas educativas.

Es importante reconocer que suele haber razones poderosas para explicar la oposición de los sindicatos de maestros a las reformas de los incentivos. Los esquemas de incentivos docentes que gratifican el desempeño individual o de grupos pequeños, al igual que las reformas que delegan la autoridad en las escuelas, pueden socavar la identidad y afiliación colectiva de los maestros, debilitando así el poder de los dirigentes de los sindicatos de maestros. Además, los dirigentes del sindicato suelen oponerse a la remuneración basada en el desempeño, debido a los problemas inherentes analizados anteriormente, tales como la medición precisa del aprendizaje de los alumnos y la atribución de este aprendizaje a maestros específicos.

Sin embargo, los sindicatos de maestros capaces y profesionales muestran mayores probabilidades de apoyar las reformas de los incentivos. Los sindicatos que toman como modelo las organizaciones profesionales preocupadas de la práctica pedagógica y el estudio y la mejora de la educación tienden a apoyar y contribuir al diseño y la implementación de las reformas de los incentivos docentes. Al margen de la capacidad de los sindicatos, hay varios factores que también pueden afectar al papel que cumplen los sin-

dicatos de maestros en las reformas de los incentivos, incluyendo la responsabilidad por los resultados, la participación del sindicato en el diseño de las reformas y el contexto general de los sueldos y condiciones laborales de los docentes.

La responsabilidad por los resultados ante la opinión pública y las comunidades locales también puede generar presión sobre los sindicatos de maestros para que apoyen las reformas de los incentivos docentes destinadas a mejorar la calidad de la educación. En Chile, por ejemplo, el deficiente desempeño en las evaluaciones internacionales de la calidad de la educación y la falta de mejora en el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones nacionales implicaron que el sindicato de maestros no pudo desconocer la necesidad de aplicar reformas destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Cuanto más se comprometan los países en las evaluaciones de la calidad de la educación, tanto nacionales como internacionales, más probable será que se ejerza presión sobre los sindicatos de maestros para que apoyen reformas educativas sustanciales.

El hecho de involucrar a los sindicatos de maestros tempranamente en el proceso de diseño de las reformas educativas genera pertenencia y aceptación de la reforma, lo que ayudará a disminuir las probabilidades de que los sindicatos bloqueen la adopción o aplicación de la misma. También puede ser muy beneficioso para el diseño de la reforma, dado que los maestros tienen amplios conocimientos prácticos acerca de su trabajo. Ciertamente, la participación del gremio también plantea riesgos en el diseño de las reformas de los incentivos docentes, incluyendo la posibilidad de «quemar» los incentivos reales contemplados en la reforma. Finalmente, un contexto de remuneraciones y condiciones laborales adecuadas facilitará el apoyo del sindicato para la introducción de las reformas de los incentivos docentes.

Referencias bibliográficas

- ARNOVE, R. (1994): *Education as Contested Terrain: Nicaragua, 1979-1993*. Boulder CO-Westview Press.
- BALLOU, D.; PODGURSKY, M. (2002): «Returns To Seniority Among Public School Teachers», en *Journal of Human Resources*, 37, pp. 892-912.
- BASCIA, N. (1998): «Teacher Unions and Educational Reform», en *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands-Kluwer Academic Publishing.

- BENNELL, P. (2004): *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. Brighton UK, Knowledge and Skills for Development.
- CHAY, K.; MCEWAN, P. AND URQUIOLA, M. (2003): «The Central Role of Noise in Evaluating Interventions that Use Test Scores to Rank Schools», en *NBER Working Paper w10118*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- CLOTFELTER, C.; LADD, H.; VIGDOR, J.; ALIAGA DIAZ, R. (2004): «Do School Accountability Systems Make It More Difficult for Low-Performing Schools to Attract and Retain High-Quality Teachers?», en *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), pp. 251-271.
- CONLEY, S.; MUNCEY, D.; GOULD, J. (2002): «Negotiating Teacher Compensation: Three Views of Comprehensive Compensation Reform», en *Educational Policy* 16 (5), pp. 675-706.
- CORCORAN, S.; EVANS, W.; SCHWAB, R. (2004): «Changing Labor-Market Opportunities for Women and the Quality of Teachers, 1995-2000», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 230-235.
- COX, C. (2003): «Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX», en C. COX: *Políticas educacionales en el cambio del siglo*. Santiago-Chile, Editorial Universitaria.
- CROUCH, L. (2005): «Political Economy, Incentives, and Teachers' Unions: Case Studies in Chile and Peru» en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- CULLEN, J.; REBACK, R. (2002): «Tinkering Towards Accolades: School Gaming under a Performance Accountability System», unpublished manuscript. University of Michigan.
- DE FERRANTI, D.; PERRY, G.; GILL, I.; GUASCH, J.; MALONEY, W.; SANCHEZ-PARAMO, C.; SCHADY, N. (2003): *Closing the Gap in Education and Technology*. Washington DC, The World Bank.
- DE FERRANTI D.; PERRY, G.; FERREIRA, F.; WALTON, M. (2004): *Inequality in Latin America: Breaking with History?* Washington DC, The World Bank.
- EHRENBERG, R.; BREWER, D. (1995): «Did Teachers' Verbal Ability and Race Matter in the 1960s? Coleman Revisited», en *Economics of Education Review*, 14(1), pp. 1-21.
- FERGUSON, R.; LADD, H. (1996): «How and Why Money Matters: An Analysis of Alabama Schools», en H. F. Ladd, (ed.): *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington DC, Brookings Institution, pp. 265-298.
- FIGLIO, D.; WINICKI, J. (2002): «Food for Thought: The Effects of School Accountability Plans on School Nutrition», en *NBER Working Paper No. w9319*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

- FIGLIO, D.; GETZLER, L. (2002): «Accountability, Ability, and Disability: Gaming the System», en *NBER Working Paper No. w9307*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- GLEWWE, P.; ILIAS, N.; KREMER, M. (2003): «Teacher Incentives», en *NBER Working Paper w9671*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- GORDON, N.; VEGAS, E. (2004): *Education Finance Equalization, Spending, Teacher Quality and Student Outcomes: The Case of Brazil's FUNDEF*. (Processed). Washington DC, The World Bank.
- GUNNARSON, V.; ORAZEM, P.; SÁNCHEZ, M.; VERDISCO, A.: Forthcoming. «Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation». Washington DC, Inter-American Development Bank.
- HAN, Y.; ROSSMILLER, R. (2004): «How Does Money Affect Teachers' Career Choices? Evidence from NLS-72», en *Journal of Education Finance*, 30 (Summer), pp. 79-100.
- HANUSHEK, E. (1986): «The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools», en *Journal of Economic Literature*, 24(3), pp. 1.141-1.177.
- (1995): «Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries», en *The World Bank Research Observer*, 10(2), pp. 227-246.
- HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. (2001): «Why Public Schools Lose Teachers», en *NBER Working Paper w8599*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- HERNANI LIMARINO, W. (2005): «Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the Caribbean» en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- HOXBY, C. (1996): «How Teachers' Unions Affect Education Production», en *Quarterly Journal of Economics*, 111, pp. 671-718.
- HOXBY, C.; LEIGH, A. (2004): «Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 236-246.
- JACOB, B.; LEVITT, S. (2002): «Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating», en *NBER Working paper w9413*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- KANE, T.; STAIGER, D. (2002): «Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems», en *Brookings Papers on Education Policy: 2002*. Washington DC, The Brookings Institution.

- (2001): «Improving School Accountability Measures», en *NBER Working Paper w8156*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- KINGDON, G.; TEAL, F. (2002): «Does Performance Related Pay for Teachers Improve Student Performance? Some Evidence from India», en *Working Paper 165*. Oxford, The Center for the Study of African Economies.
- KORETZ, D. (2002): «Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity», en *Journal of Human Resources*, 37, pp. 752-777.
- LAVY, V. (2004): «Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics», en *NBER Working Paper No. w10622*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- LOEB, S.; PAGE, M. (2000): «Examining the Link Between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation», en *Review of Economics and Statistics*, 82, pp. 393-408.
- MCÉWAN, P.; SANTIBAÑEZ, L. (2005): «Teacher and Principal Incentives in Mexico», en E. Vegas (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- MCGINN, N.; WELSH, T. (1999): *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris, UNESCO.
- MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. (2005): «Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile», en E. Vegas (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- MURILLO, M.V.; TOMMASI, M.; RONCONI, L.; SANGUINETTI, J. (2002): «The Economic Effects of Unions in Latin America: Teachers' Unions and Education in Argentina», en *Research Network Working Paper #R-463*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- MURNANE, R.; COHEN, D. (1986): «Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive», en *Harvard Education Review*, 56, pp. 3-17.
- MURNANE, R.; SINGER, J.; WILLET, J.; KENPLE, J.; OLSEN, R. (1991): *Who Will Teach? Policies That Matter*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- NAVARRO, J. C. (ed.) (2002): *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos en América Latina*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- NAVARRO, J. C.; VERDISCO, A. (2000): «Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends», en *Sustainable Development Department, Technical Papers Series*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- PRENDERGAST, C. (1999): «The Provision of Incentives in Firms», en *Journal of Economic Literature* XXXVII (March), pp. 7-63.

- RICE, J. (2003): *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington DC, Economic Policy Institute.
- RIVKIN, S.; HANUSHEK, E.; KAIN, J. (1998): «Teachers, Schools and Academic Achievement», en *NBER Working Paper: w6691*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- ROCKOFF, J. (2004): «The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 247-252.
- UMANSKY, I. (2005): «A Literature Review of Teacher Quality and Incentives: Theory and Evidence», en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- UNESCO (2000): «National Education for All Evaluation Report-EFA 2000: Brazil (UNESCO)», en *Retrieved*, October 11, 2004. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/brazil/rapport_1.html
- URQUIOLA, M.; VEGAS, E. (2005): «Arbitrary Variation in Teacher Salaries: An Analysis of Teacher Pay in Bolivia», en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- VEGAS, E. (ed.) (2005): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- VELEZ, E.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J. (1993): *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria*.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (1998): «The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends», en *LCSHD Paper Series No. 15*. Washington DC, World Bank.
- World Bank (2003): *Little Data Book*. Washington DC, The World Bank.
- (2004): *World Development Report: Making Services Work for Poor People*. Washington DC, The World Bank and Oxford University Press.
- ZEGARRA, E.; RAVINA, R. (2003): «Teacher Unionization and the Quality of Education in Peru: An Empirical Evaluation Using Survey Data», en *Research Network Working Paper #R-474*. Washington DC, The World Bank.

Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa

Francesc Pedró

Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (OCDE, París)

Resumen

En este artículo se realiza un diagnóstico de la situación del profesorado en España considerando aquellas dimensiones sobre las que existen datos comparables desde una perspectiva internacional: la formación, el reclutamiento, las condiciones laborales y la retribución del profesorado. No obstante, el autor comienza con una descripción de la población docente, más en concreto acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre comparando la situación de los docentes españoles con los valores promedio de la OCDE. Los datos empleados proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE-CERI (2006). En este caso se emplean principalmente los datos correspondientes al año 2003 referidos al profesorado de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO).

Palabras clave: profesorado, enseñanza primaria, enseñanza secundaria obligatoria, condiciones laborales, formación, reclutamiento, salarios docentes, países OCDE, España.

Abstract: *A diagnosis of the situation of teachers in Spain from a comparative perspective*

This article examines the situation of teachers in Spain and takes into account comparable aspects from an international teaching perspective: training, recruitment, working conditions and salaries. The author begins with a description of the current teacher population which depicts in particular the increasing age of teaching staff and the feminization of teaching, always comparing the situation of Spanish teachers with the average values across the OCDE. The data used have been taken from the OCDE-CERI 2006 educational base indicators. For this case study, the main data used are principally taken from 2003 and they relate to teachers of Compulsory Education (Primary and lower Secondary Education or ESO).

Key words: teachers, primary education, secondary education, working conditions, training, recruiting, teachers' salaries, OCDE countries, Spain.

El volumen de teorías de que disponemos acerca del profesorado es infinitamente mayor que las evidencias acerca de las características reales de esta profesión. Una forma, que no la única ni la mejor indicada, de aumentar nuestra base de conocimientos acerca de esta cuestión consiste en compararse con otros países con respecto a algunos parámetros que marcan el ejercicio profesional. Este es el trabajo que realizan, con cierta frecuencia, algunos organismos internacionales con el objetivo de generar una base de evidencias que permita diseñar mejores políticas públicas -y algunos dirían que también con el deseo de unificarlas- (Schuller, Jochems, Moos y Van Zanten, 2006).

Esta tarea se enfrenta con no pocas dificultades y limitaciones. Entre ellas hay que mencionar, en primer lugar, las disparidades internas de los sistemas educativos, tanto más cuanto mayor sea el grado de autonomía de las administraciones intermedias o locales o de los propios centros educativos. Por consiguiente, cuando se trabaja con valores medios se corre el riesgo de no dar cuenta suficientemente del grado de varianza interna. En el caso de España sabemos, sin lugar a dudas, que esa varianza es muy grande y tiende a crecer con el paso del tiempo (Pedró, 2005). Una segunda dificultad radica en las limitaciones de los datos disponibles. En general, las estadísticas con las que trabajan los organismos internacionales proceden de los correspondientes ministerios y son muy limitadas. Quizás no sea exagerado afirmar que sobre las cuestiones más importantes relacionadas con el profesorado se carece absolutamente de datos empíricos que permitan un juicio comparativo. Entre las cuestiones sobre las que prácticamente se desconoce todo a escala internacional figuran aspectos tan importantes como las creencias pedagógicas, los métodos didácticos puestos en práctica o la propia imagen social. En esta medida, hay que prevenirse ante el riesgo de confundir lo verdaderamente importante con lo poco que conocemos y concluir que los pocos datos con los que se trabaja son los que realmente cuentan. Nada más lejos de la realidad. La base de conocimientos con la que contamos hoy es muy superior a la que existía diez años atrás y aunque seguirá creciendo en el futuro, sigue siendo todavía insuficiente. Por tanto, los datos ofrecen una versión limitada e incompleta, pero eso no significa que no puedan extraerse de ellos algunas lecciones de interés. Finalmente, también hay que advertir acerca del contraste que estos datos pueden presentar con respecto a la imagen extendida entre el propio profesorado español con respecto a las cuestiones que aquí se examinan. Una cosa es la percepción relativa en relación con el propio contexto y su evolución longitudinal más reciente y otra la que resulta de una comparación internacional. Las páginas siguientes son un ejemplo de estas disparidades y es importante evaluarlas adecuadamente.

Hechas estas advertencias, en las páginas siguientes se presenta un intento de diagnóstico de la situación del profesorado a la luz de las comparaciones internacionales. Este ejercicio se limita a las dimensiones sobre las que existen datos comparativos. En concreto, estas dimensiones son:

- La formación.
- El reclutamiento.
- Las condiciones laborales.
- Las retribuciones.

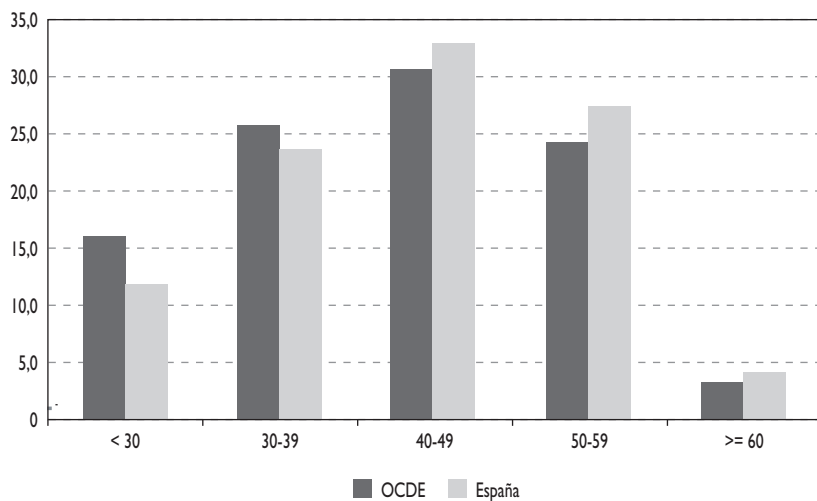
Los datos en los que se basa proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE (OECD-CERI, 2006), los cuales se actualizan constantemente y son públicamente contrastables. En el presente caso, en su mayor parte datan del año 2003, con algunas salvedades que se indican oportunamente. Por razones de espacio se limitan a la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO). Con todo, para empezar se ofrecen algunos datos descriptivos sobre la población docente y, más en concreto, acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre en términos comparativos.

La población docente

En el área de la OCDE hay dos fenómenos que marcan en gran medida la evolución reciente de la población docente. El primero es su progresivo envejecimiento y el segundo su creciente feminización. ¿Cuál es la situación relativa de España con respecto a estos dos fenómenos? Los dos gráficos siguientes muestran los correspondientes porcentajes de profesorado con respecto a cada grupo de edad en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, comparando el valor medio de la OCDE con el correspondiente español.

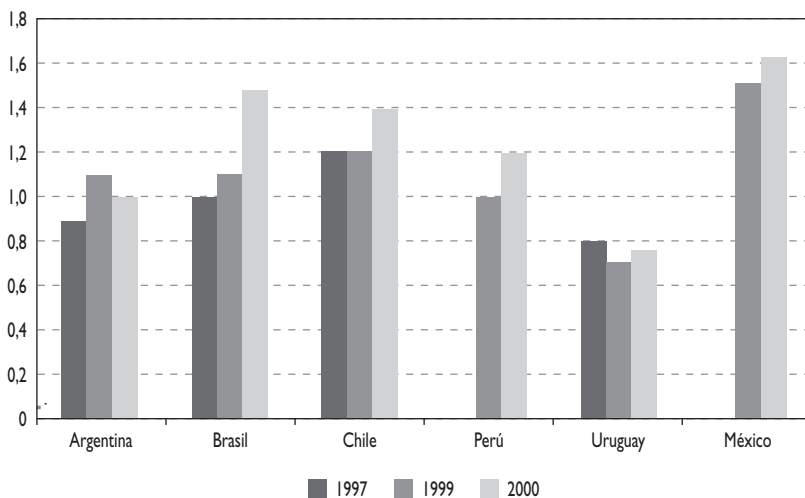
De los dos gráficos puede deducirse que la situación es bien distinta en cada uno de los dos niveles. Así, en la educación primaria el gráfico demuestra que la población docente española está más envejecida que la media de la OCDE. Este es un dato importante porque puede tener innumerables implicaciones a medio plazo si como se ha hecho notar reiteradamente no se prevén sistemas de reemplazo de unas jubilaciones

FIGURA 1. Estructura de edad del profesorado de Educación Primaria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 2. Estructura de edad del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria



Fuente: OECD, 2006

que podrían ser masivas en un determinado punto en el tiempo (OECD, 2005). En cambio, en el caso de la educación secundaria obligatoria, en general la población docente española es más joven que la media de la OCDE, lo cual es en muchos sentidos una noticia excelente.

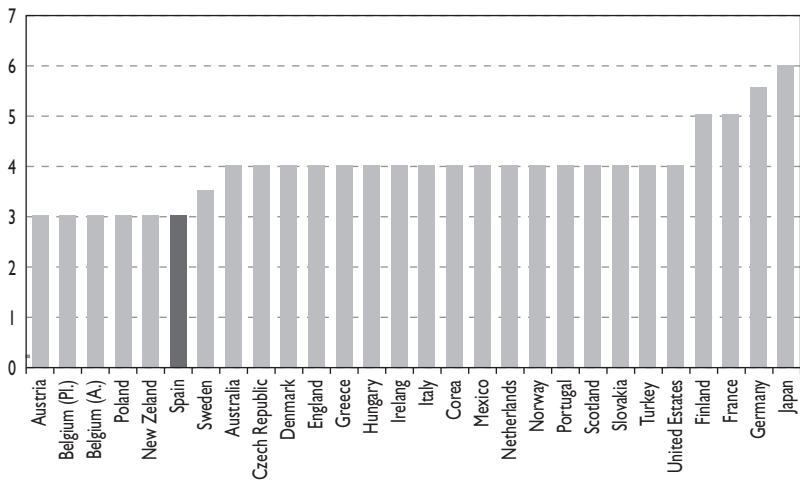
Completa esta imagen descriptiva una consideración sobre la feminización del profesorado. Curiosamente, éste es un fenómeno que, en términos relativos, se da mucho menos en España que en el resto de países de la OCDE. Así, en la enseñanza primaria la tasa media de feminización es del 80% en la OCDE y sólo del 71% en España, mientras que en la enseñanza secundaria el valor medio de la OCDE es del 65% en tanto que en España no alcanza al 60%. No hay datos comparativos disponibles, por desgracia, acerca de la progresión en el tiempo de este proceso y tampoco es fácil predecir hasta qué punto la feminización seguirá progresando en España hasta alcanzar valores tan exagerados y probablemente indeseables como los que hoy caracterizan otros países.

La formación

Como en todas las profesiones, la formación inicial contribuye en gran medida a modelar unas determinadas prácticas y, en definitiva, a configurar la propia identidad profesional. La información comparativa con la que se cuenta sobre los contenidos de esta formación o su organización es muy escasa y, por esta razón, la mayoría se reduce, en gran medida, a las cuestiones relacionadas con la duración de esta formación. Esta es la información que se presenta en las dos figuras siguientes. La primera ofrece la duración media de la formación para el ejercicio en la enseñanza primaria, mientras que la segunda hace lo propio con la enseñanza secundaria obligatoria.

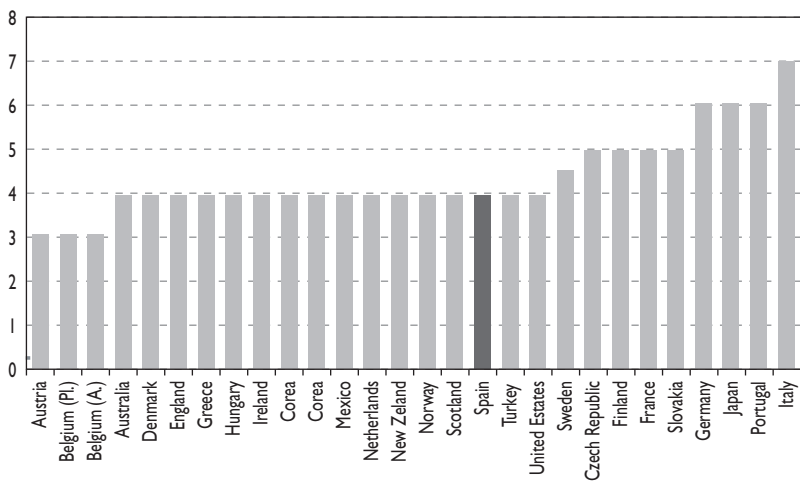
El análisis comparativo permite concluir dos cosas con claridad meridiana. La primera es que el valor modal o típico en el área OCDE corresponde a cuatro años de formación inicial para el ejercicio docente en ambos niveles. Esto, evidentemente, sugiere un patrón de formación similar que, en cambio, es totalmente distinto, en cuanto a duración pero también en cuanto a contenidos, en el caso de la enseñanza secundaria no obligatoria, mucho más larga y generalmente con una orientación más académica. Conviene destacar que en los países con sistemas comprensivos, como es el caso del nuestro, la formación para la docencia en los niveles obligatorios tiende a realizarse bajo un programa unificado y en un mismo tipo de centros o facultades universitarias.

FIGURA 3. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza primaria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 4. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza secundaria obligatoria

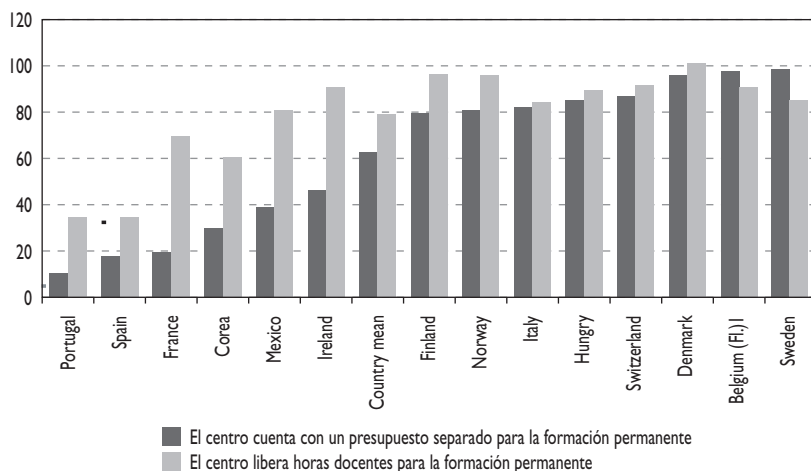


Fuente: OECD, 2006

La segunda conclusión es que, precisamente, esto es lo que no sucede en España. Por razones históricas y financieras, las formaciones iniciales para el ejercicio en la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria están completamente disociadas. El resultado de la comparación entre las dos figuras habla por sí mismo: para equipararse con los valores típicos de la OCDE, la formación inicial de los maestros debería alargar su duración hasta los cuatro años y ampliarse, por consiguiente, un año más. Y, al mismo tiempo, debería pensarse hasta qué punto debería ser unificada o no con la de sus homólogos de la ESO tanto en oferta institucional como en cuanto a sus contenidos curriculares. Esta es, sin lugar a dudas, una consideración que se tiene muy presente en las discusiones acerca de las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior sobre los planes de estudios de las titulaciones universitarias.

Sobre la formación permanente el volumen de información comparativa es aún más reducido. Paradójicamente, sólo se cuenta con algunos datos relativos al estado de la cuestión en la enseñanza secundaria no obligatoria (bachilleratos y formación profesional). Hay que tomar los datos que siguen con precaución puesto que tanto la identidad profesional del profesorado como las condiciones organizativas de los centros de enseñanza secundaria no obligatoria en España difieren mucho de los de enseñanza primaria. Éste es también el caso con respecto a los homólogos de la enseñanza

FIGURA 5. Responsabilidades de los centros escolares en materia de formación permanente del profesorado. Enseñanza secundaria superior



Fuente: Base de datos ISUS de la OECD, 2003

secundaria obligatoria en la mayor parte de países de la OCDE, aunque no en España. Pero, aún así, vale la pena echar un vistazo a la situación que la figura siguiente dibuja con respecto a las condiciones organizativas de la formación permanente del profesorado.

La primera columna de la figura representa el porcentaje de centros públicos de enseñanza secundaria superior donde los directores afirman disponer de un presupuesto propio para la formación permanente de su profesorado. La segunda columna, en cambio, presenta el porcentaje de centros donde se procede a liberar horas docentes para la formación docente y donde, por consiguiente, no es necesario que el docente la realice en horario no escolar o que contrate a una persona que le sustituya. También en ambos casos, la situación española es muy fácil de describir: se encuentra a la cola de los países referenciados. Es el segundo país, después de Portugal, donde menos probable es que el centro cuente con fondos propios para la formación permanente y es el primero, antes que Portugal, donde menos probable es que se liberen horas para esta formación. Aún considerando que las condiciones puedan ser algo distintas en los centros de educación primaria, la situación parece muy peculiar en el contexto de la OCDE. Todo apunta, de todos modos, a que es función del grado de autonomía -también financiera- de los centros escolares, por una parte, y de la estructura de la oferta de formación, por otra.

Finalmente, todavía es posible añadir algo más con respecto a la formación permanente, aunque de nuevo se refiera tan sólo al profesorado de la enseñanza secundaria superior. De los datos disponibles para la OCDE se deduce que la mayor parte de las actividades realizadas estuvieron directamente relacionadas con las nuevas tecnologías, algo equivalente a lo que sucede en la mayor parte de los países de la OCDE. En el caso español, esto representó en el año 2001 un 29% de las actividades realizadas, frente a un 32% de media en la OCDE. En donde sí aparecen mayores diferencias es en cuanto a las tasas de participación. Por término medio, en la OCDE un 94% de los centros declara contar anualmente con al menos un docente que participa en cursos formales, un 69% en conferencias y congresos y un 68% que sigue algún tipo de formación universitaria de postgrado. Los valores correspondientes para España son significativamente más bajos que la media (87%, 50% y, finalmente, 55%), de lo que puede deducirse que las tasas de participación son comparativamente bajas, algo que no puede sorprender habida cuenta de las condiciones en que debe darse (sin presupuesto propio y sin posibilidad de liberar horas). En último lugar, es también significativa la diferencia con respecto a algunas prácticas de formación permanente que están íntimamente relacionadas con la cooperación entre iguales. En general, ésta parece funcionar correctamente cuando se trata

de reunir esfuerzos individuales, pero no tanto cuando se trata de esfuerzos colectivos. Así, por ejemplo, la práctica de realizar visitas de observación a otros centros es sólo llevada a cabo en un 34% de los casos en España, frente a un 50% de media en la OCDE (con valores que en el caso de Dinamarca, de Suecia o de Finlandia son superiores al 70%). Lo mismo sucede con las prácticas de tutorización y coaching sólo desarrolladas en España por un 36% de centros frente a un 54% de media en la OCDE. Por último, los profesores españoles parecen más reacios que sus colegas de otros países a participar en redes formales, algo que sólo se acredita en el 32% de casos, frente a un 55% de media en la OCDE (de nuevo con valores superiores al 70% en los países nórdicos). La imagen que estos datos transmiten de las prácticas de formación permanente merecerían ser analizadas a la luz de la imagen profesional de los docentes y del papel que la colaboración y el aprendizaje mutuo pueden jugar, algo que sin duda presentaría valores muy distintos en el caso de la educación primaria. En conjunto, pues, hay bajas tasas de participación y una clara preferencia por actividades a escala individual con un peso relativamente bajo de las actividades que implican acuerdos entre distintos centros educativos.

El reclutamiento

Probablemente, la expresión utilizada en este encabezamiento no sea muy afortunada, pero intenta cubrir todo aquello relacionado con los procesos de selección y ocupación del profesorado. Si se prefiere esta expresión a la de contratación es, hoy por hoy, porque en la mayoría de los países de la OCDE el profesorado sigue gozando del estatuto de funcionario público, como sucede en los centros públicos españoles. Existen algunas notables excepciones a esta regla general, como ocurre en los Países Bajos, Inglaterra, Irlanda, Suecia, Suiza o en Eslovaquia. Por consiguiente, la mayor parte de los países de la OCDE fija las condiciones laborales por medio de convenios nacionales, mientras que los que se acaban de mencionar los establecen a otros niveles, ya sea a escala regional o local.

Sin embargo, esto no significa necesariamente que en todos los países de la OCDE las fórmulas de selección estén fuertemente centralizadas o ni tan siquiera reguladas por un marco común. En efecto, junto a países donde este control es proverbial (a escala nacional como Francia, Italia o Grecia, o regional como Alemania, Suiza o

España) han aparecido en los últimos 20 años otros países donde estas decisiones se toman a escala local o bien, directamente, por parte de la dirección del centro. En este caso, por supuesto, no se trata de sistemas funcionariales, aunque sí de una oferta de empleos públicos.

De modo parecido, los concursos-oposición siguen siendo la fórmula preferida en los países donde el funcionariado es la vía de consolidación del ejercicio docente público. Pero cada vez son más los países donde se dan convocatorias abiertas resueltas sin necesidad de exámenes, aunque en base a unos criterios que sí se hacen públicos. La diferencia fundamental entre uno y otro sistema radica en que en el segundo los candidatos saben abiertamente para qué plaza en concreto y de qué centro se están postulando, mientras que en los concursos-oposición los candidatos sólo conocen los destinos a posteriori. Por supuesto, el modelo de convocatoria abierta permite gestionar mucho mejor los flujos de profesores a escala local y de centro. Y, lo que es más, cuando este modelo abierto se da en sistemas de elevada descentralización, el resultado es que se acrecienta la competencia para conseguir los mejores candidatos, para lo cual resulta imprescindible disponer de un marco de contratación flexible -y competitivo-. En Europa, en la mayor parte de los países nórdicos, en Flandes, Irlanda, Inglaterra y los Países Bajos se dan estas condiciones tan alejadas de la realidad española. Hasta qué punto sean mejores o no, es algo que queda abierto a la discusión.

Así no puede resultar extraño que cuando se les pregunta a los directores españoles de centros de secundaria cuántos consideran que no es parte de su responsabilidad el seleccionar o despedir al profesorado el 60% contesta afirmativamente -el resto, obviamente, corresponde a los centros concertados-. La situación no es muy distinta en países como Francia, Austria, Portugal, Alemania o Italia, ni siquiera en Finlandia donde estas decisiones las toman las juntas municipales. Pero es muy distinta en el Reino Unido, Suecia, Dinamarca o Flandes donde más del 90% de los directores considera que estas tareas caen dentro de su ámbito de responsabilidades.

Las condiciones laborales

Muchas son las variables que intervienen en la creación de un contexto laboral. Bastantes entre ellas son de difícil exploración empírica, pero hay sin duda cuatro que emergen siempre en los análisis comparativos como determinantes de las condiciones laborales.

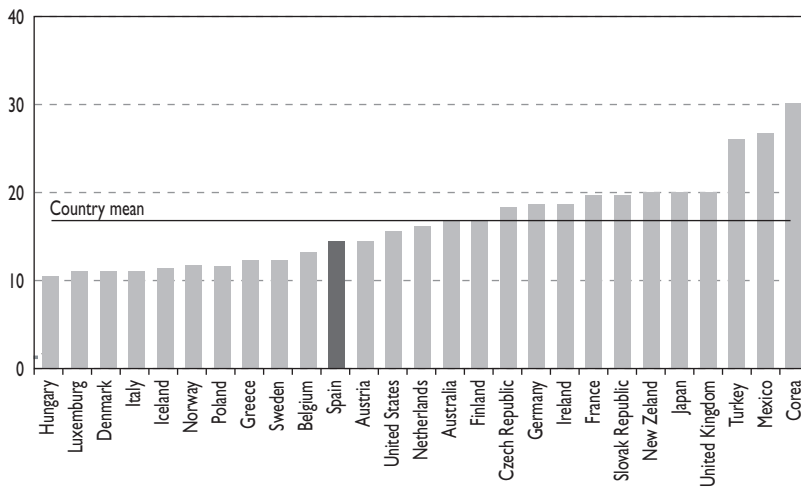
Se trata del tamaño de las clases, de las ratios de alumnos por docente, de los profesionales que colaboran con los docentes y, finalmente, del volumen de horas docentes a desempeñar. Aunque el sentido común parece indicar que cuanto mayor sea la exposición escolar y menores sean las ratios y los tamaños de las clases mejores serán los resultados, los exámenes comparativos internacionales lo desmienten. De todos modos, el enfoque que se dará aquí a esta cuestión tiene que ver mucho más con el papel que los valores de estos indicadores pueden tener en la configuración de las condiciones laborales, independientemente de los resultados que se obtengan.

Tanto el tamaño de las clases como las ratios han sido considerados tradicionalmente en el discurso pedagógico como los principales determinantes de la calidad educativa. En realidad podría decirse que ambos indicadores están extremadamente relacionados, pero aunque a simple vista lo parezca no miden exactamente lo mismo. Las ratios establecen el número medio de alumnos por docente para el conjunto del sistema. Incluso en el supuesto de que fueran bajas, cabría la posibilidad de que la organización de la enseñanza, por diversas razones, hiciera posible que el tamaño de las clases fuera elevado. Algo de esto es, precisamente, lo que sucede en el caso español.

En relación con las ratios, las dos figuras siguientes muestran las correspondientes a la enseñanza primaria y a la secundaria obligatoria (centros públicos y privados) e indican el valor medio para los países de la OCDE. Puede observarse cómo en ambos casos los valores españoles están ligeramente situados por debajo de la media y, en la mayor parte de los casos, son inferiores a los que presentan países cuyos resultados en los exámenes internacionales como PISA acostumbran a ser significativamente mejores. Aunque es verdad que estos mismos exámenes demuestran que no existe una correlación directa entre ratios y resultados, de todos modos es innegable que las condiciones del trabajo docente, sobre todo en un contexto como el actual donde se prima la atención individualizada, sí se han de ver a la fuerza muy afectadas por estas ratios. En este sentido, pues, los valores españoles representan una muy buena noticia.

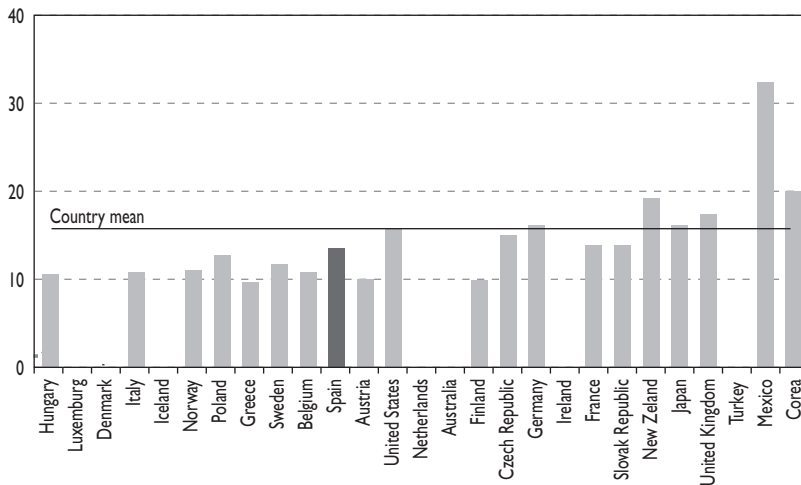
En cambio, cuando se examina el tamaño de las clases, el resultado es bien otro. Aquí los valores españoles (todos los centros) están por encima de la media de la OCDE, tal y como muestra la figura siguiente donde los países han sido ordenados a partir del valor del tamaño de las clases en la enseñanza primaria. En la educación primaria el valor español está ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Pero, y éste es el dato más importante, no tanto como cabría esperar considerando las distancias que separan las ratios españolas de los valores medios en la OCDE. En efecto, las ratios españolas de primaria están 2,2 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, es decir, son aproximadamente un 13% inferiores. En cambio, el tamaño de las

FIGURA 6. Ratios en la enseñanza primaria



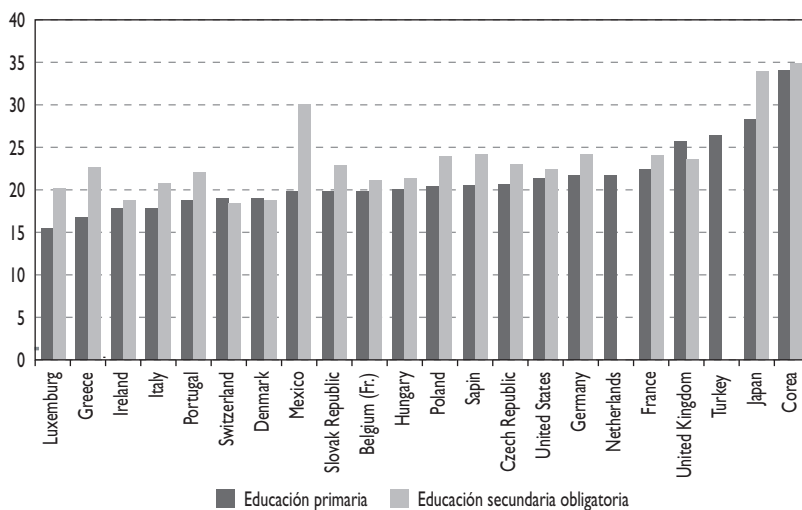
Fuente: OECD, 2006

FIGURA 7. Ratios en la enseñanza secundaria obligatoria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 8. Tamaño de las clases



Fuente: OECD, 2006

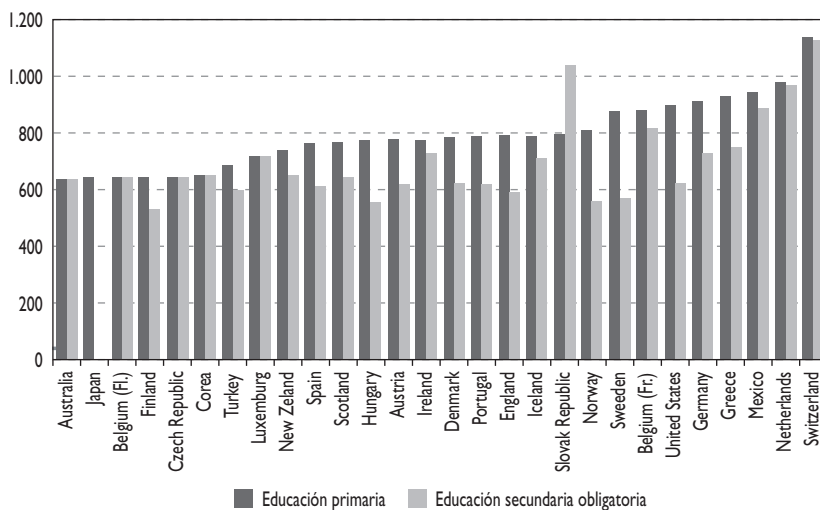
clases en este nivel está sólo 0,8 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, lo que equivale tan sólo a un 3,7%. En resumen, hay un desaprovechamiento notable de lo que es, en principio, una buena situación de partida. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, donde debe recordarse que las ratios eran también inferiores a la media de la OCDE, el tamaño de las clases resulta ahora ser sorprendentemente superior a la media de la OCDE en 0,6 puntos porcentuales o un 2,5%. Cabe concluir por consiguiente que la organización de la enseñanza en lo que tiene que ver con las asignaciones horarias docentes, singularmente en el caso de la secundaria obligatoria, perjudica el tamaño de las clases que es, en definitiva, lo que marca las condiciones de trabajo del docente, y no las ratios teóricas.

Una segunda observación con respecto al tamaño de las clases tiene que ver con los diferenciales entre centros públicos y privados. En el conjunto de la OCDE prácticamente no existe diferencia significativa en esta materia entre centros públicos, centros subvencionados y centros privados, ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria. En cambio, estos valores son extremadamente dispares en el caso español. Dos observaciones merecen un comentario aparte. La primera, sobradamente conocida, es que el tamaño de las clases de los centros públicos es siempre más bajo en España que el de las otras

categorías de centros. Estas diferencias son superiores al 20% tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Y son tan importantes que en el caso de la enseñanza primaria sitúan a los centros públicos significativamente por debajo de la media de la OCDE y en una situación algo peor en el caso de la secundaria obligatoria, aunque también con un diferencial positivo. Pero, en segundo lugar -y esto es menos sabido-, en el caso de los centros españoles privados, concertados o no, el tamaño resultante es siempre significativamente superior a los valores medios de la OCDE para esas mismas categorías de centros. Por consiguiente, bajo este punto de vista puede hablarse de condiciones laborales dispares: mientras la situación en los centros públicos sería mejor que la media de la OCDE, la de los privados sería ostensiblemente peor.

Por supuesto, las ratios y el tamaño de las clases no lo son todo cuando se trata de explicar las condiciones laborales, puesto que también están las horas docentes, también denominadas horas de contacto. Con esta expresión se quiere significar no tanto el volumen de horas de trabajo de los docentes, sino las que pasan frente a alumnos. Esta distinción es muy importante por distintas razones que van desde el riesgo de agotamiento hasta los costes financieros. El resultado de la comparación se muestra en la figura siguiente, donde se ordenan los países a partir de los valores de horas netas de contacto en la educación primaria.

FIGURA 9. Horas netas de contacto

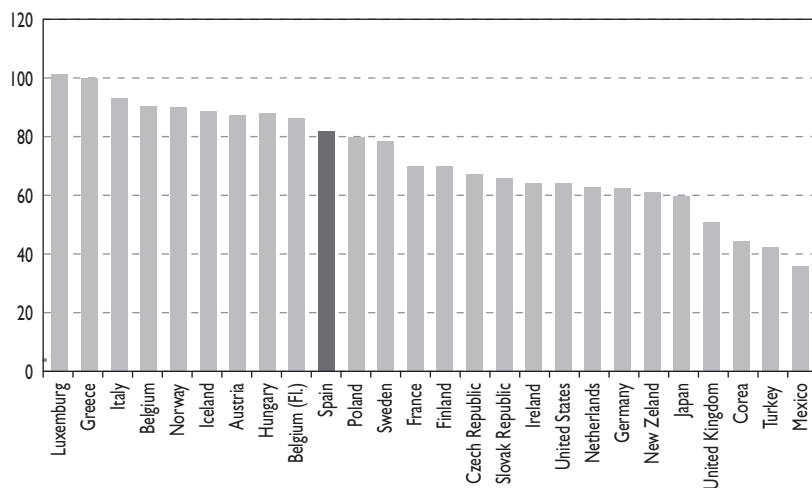


Fuente: OECD, 2006

A simple vista puede observarse que España se encuentra en el tercio de los países donde las horas netas de contacto son menores. Tanto en la educación primaria como en la secundaria obligatoria los valores españoles son inferiores a la media de la OCDE, particularmente en el caso de la última. Así, en la educación primaria la diferencia equivale a un 2,9% menos de horas de clase y sitúa a España como el quinto país europeo con un valor menor, después de Flandes, Finlandia, República Checa y Luxemburgo. Curiosamente, en la secundaria obligatoria esta diferencia aumenta hasta alcanzar un 12,4% y, de nuevo en el contexto europeo, establece que España es el país con una cifra más baja de horas de contacto después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega e Inglaterra. En definitiva, en ambos casos se puede concluir que el volumen de horas docentes es reducido por comparación a los valores medios de la OCDE y contribuye al establecimiento de unas condiciones laborales más bien favorables en el contexto internacional.

Finalmente, la labor docente puede verse complementada y facilitada por la presencia de otros profesionales en el centro escolar, que incluyen desde personal de apoyo no docente hasta técnicos especialistas. Por desgracia, aunque existe un volumen muy importante de información comparativa sobre esta cuestión, no se incluye en ella a España. La figura siguiente muestra el porcentaje de docentes titulados

FIGURA 10. Porcentaje de personal docente sobre el conjunto del personal de los centros escolares



Fuente: OECD, 2006

sobre el conjunto de los profesionales que trabajan en centros escolares públicos de todos los niveles excepto el superior. Allí puede observarse, en primer lugar, que Turquía y México presentan valores ostensiblemente muy bajos. Sucede allí que cuando no se cuenta con suficientes docentes se acostumbra a recurrir a personas sin la titulación requerida para suplir esa carencia. En conjunto el valor español está ligeramente por encima de la media de la OCDE, lo cual viene a indicar que por comparación al resto de países la participación de otros profesionales en los centros escolares es más bien reducida, pero no muy distinta de la que se da en la mayor parte de países europeos donde la situación española sería mejor que la media.

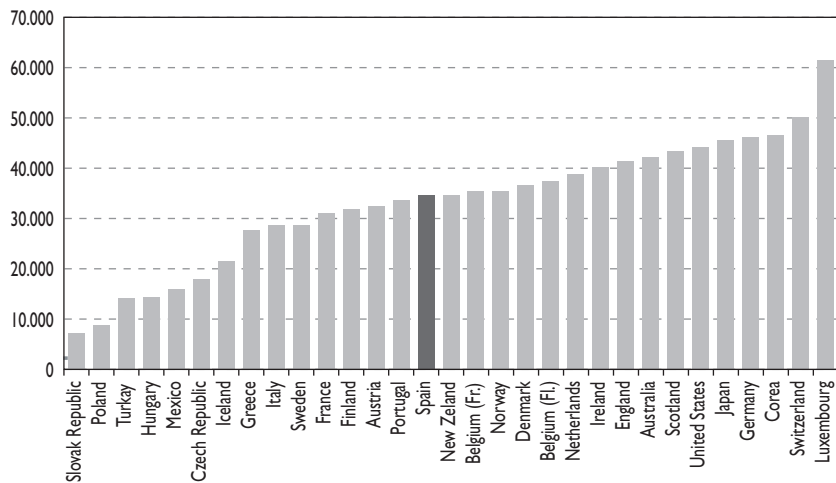
En resumen, en atención a los pocos indicadores disponibles las condiciones laborales del profesorado español serían envidiables para la mayor parte de sus homólogos en el resto de los países de la OCDE. Las ratios de alumnos por profesor son bajas, y el tamaño de las clases es reducido, por lo menos en los centros públicos. Además, y esto es determinante, el volumen de horas de contacto es extremadamente bajo. Veamos ahora si las retribuciones son, en parte tal vez para compensar por estas condiciones, proporcionalmente igual de bajas.

Las retribuciones

Las comparaciones salariales son siempre extremadamente complejas. Para empezar, para facilitar la comparación se utilizan siempre unidades de medida monetaria que tengan en cuenta el coste de la vida relativo de cada país, de forma que la cifra resultante sea efectivamente comparable. Aquí se utilizan dólares contabilizados con paridad de poder adquisitivo (PPC). Por otra parte, hay varias maneras complementarias de enjuiciar comparativamente los salarios docentes. La primera y más importante consiste en comparar los salarios quince años después de iniciado el ejercicio docente, es decir, cuando la carrera profesional aparece ya consolidada. Esta es la comparación que se ofrece en las dos figuras siguientes para la educación primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, y conviene tener presente que estos valores se refieren siempre al ejercicio en centros públicos exclusivamente.

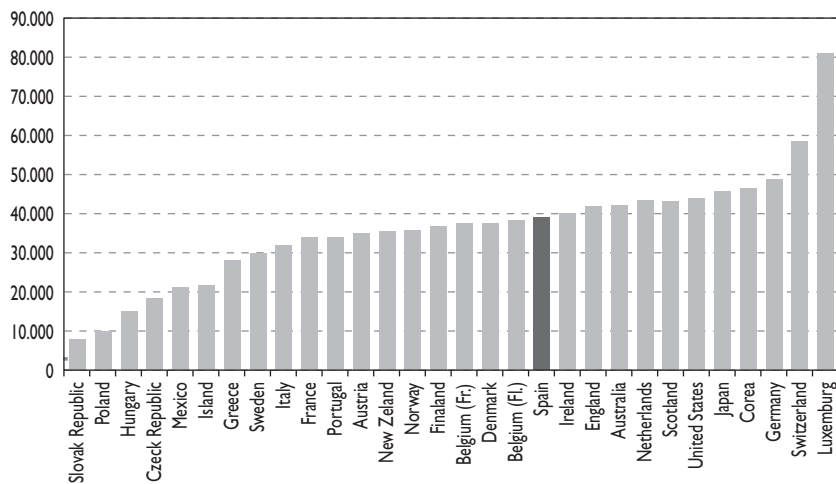
De la comparación de la posición relativa en ambas figuras se deduce rápidamente que la situación es mucho más confortable en el caso de la educación secundaria española que en el de la primaria, donde los salarios son comparativamente más

FIGURA 11. Salario en educación primaria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 12. Salario en educación secundaria obligatoria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

bajos. De todos modos, en ambos casos los salarios españoles son superiores a la media de la OCDE. En concreto, en el caso de la educación primaria son un 4,7% y en el de la secundaria un 8,8% más elevados que esos valores medios. En definitiva, puede que la impresión generalizada entre el profesorado español sea la de contar un unos salarios bajos, pero esa sensación debe ser aún mayor entre sus homólogos de buena parte de los países de la OCDE.

Otro indicador de interés que confirma esta visión optimista es la comparación con el nivel de riqueza relativo del país. Generalmente esto se acostumbra a hacer estableciendo una ratio entre el salario docente y el PNB por capita. Cuanto mayor sea esta ratio mayor esfuerzo se está invirtiendo en los salarios docentes. Siguiendo con los salarios tras 15 años de ejercicio, el resultado es que los valores españoles son superiores a la media de la OCDE de una forma significativa. Así es puesto que los valores medios de la OCDE son de 1,39 y 1,35, para primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, mientras que los correspondientes españoles son de 1,42 y de 1,59. Particularmente en el caso de la enseñanza secundaria parece claro que España cuenta con unos salarios de un volumen elevado en relación a la riqueza del país. Tanto en primaria como en secundaria sólo hay dos países en la Unión Europea donde este esfuerzo sea mayor: Alemania y Portugal. Sin duda, se trata de una excelente medida del valor que se concede a los salarios de los docentes y, en más de un sentido, una expresión económica del interés que tienen para el país.

Pero hay que matizar estos resultados, cosa que se puede hacer si a los anteriores datos se añaden los diferenciales que se dan al inicio y al fin del ejercicio profesional. En ambos niveles educativos los estadios salariales de acceso a la profesión, es decir, el primer sueldo a percibir, son comparativamente muy altos (un 23,4% y un 28% más que la media de la OCDE). Sin embargo, estos diferenciales tan positivos se reducen a medida que se avanza en la carrera, se diluyen a la mitad (como se acaba de ver cuando han transcurrido 15 años de carrera) y se recuperan módicamente a su término puesto que entonces los valores españoles aumentan sus diferencias con respecto a los medios de la OCDE de nuevo, hasta devenir un 8% y un 12% superiores en la primaria y la secundaria, respectivamente. Por consiguiente, lo que sucede en España, siempre por comparación a otros países, es que al inicio de la carrera los salarios son competitivos, comparativamente altos, pero a medida que se avanza en el ejercicio profesional ese diferencial desaparece progresivamente y no se recupera, aunque muy modestamente, hasta bien llegado el fin de la carrera profesional. En definitiva, un sueldo inicial comparativamente atractivo pero sin una progresión adecuada a lo largo de la carrera.

Esta cuestión de la progresión de la carrera profesional es extremadamente importante como incentivo. En este sentido vale la pena destacar la particular situación española, donde la carrera adolece de los importantes incentivos de progresión monetaria que se dan en la mayoría de los países de la OCDE. Dos datos simples bastarán para demostrarlo. El primero es el tiempo que se tarda para conseguir el máximo salario posible en educación secundaria: el valor medio para la OCDE es de 24 años de ejercicio, mientras que el español es de 39, por encima de un 50% más. En toda la OCDE no hay otro país, excepto Hungría (40 años), donde se tarde tanto tiempo en conseguir el máximo nivel salarial. Los países con valores más cercanos, pero siempre inferiores, son Italia, Francia y Grecia. El segundo dato relevante tiene que ver con el volumen que el salario máximo representa con respecto al inicial. Así, en algunos países la diferencia entre uno y otro puede significar que el salario más alto es incluso superior al doble que el salario inicial, pero la media de la OCDE está en un 70% más, tanto en primaria como en secundaria. Pues, bien, en España ese diferencial se reduce al 46% en primaria y al 43% en secundaria. Siempre en términos comparativos, se podría concluir: demasiado poco y demasiado tarde para configurar unos incentivos salariales de interés, a pesar de contar con buenos sueldos iniciales.

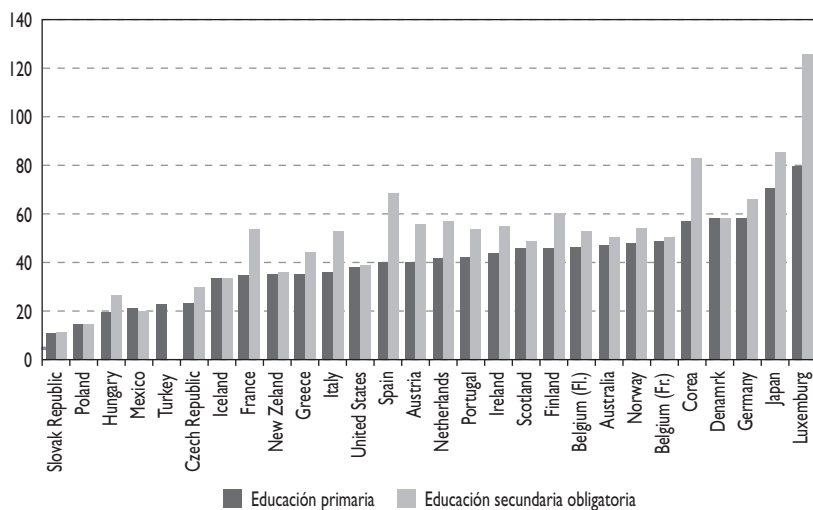
Hay todavía dos notas discordantes más en este panorama generalmente positivo para el profesorado español que se acaba de presentar. Como es bien sabido, España ha sido hasta el momento uno de los países de la Unión Europea cuyo crecimiento económico ha sido más sostenido entre 1990 y 2003, a razón de un 3% medio anual, sólo igualado por Grecia, y se trata también de un porcentaje significativamente superior al 2,75% medio de la OCDE. Es evidente que este crecimiento medio del pnb da idea del volumen de riqueza que durante estos años se ha venido generando. Pero, ¿cómo ha afectado este crecimiento a los salarios docentes? De acuerdo con los datos de la OCDE, muy negativamente. En efecto, tomando como base los salarios del año 1996 y comparándolos con los del año 2003 (último disponible) se observa que se han reducido, expresados en términos constantes, entre un 3% y un 4% en primaria y secundaria, respectivamente. Sólo en Flandes y en Suiza se ha dado un fenómeno parecido, pero con menor intensidad. En el resto de países de la OCDE los salarios aumentaron, por término medio, un 16% durante este mismo período y, en el peor de los casos, se mantuvieron como mínimo iguales.

La segunda nota discordante proviene del resultado de cruzar dos datos muy positivos para el profesorado, aunque no necesariamente para el sistema educativo en su conjunto. Se trata de los salarios medios y del número de horas de contacto. Al dividirlos se obtiene una estimación del precio medio por hora docente (siempre en dólares expresados en PPC), es decir, cuánto le cuesta al país una hora de enseñanza. El resultado se muestra en el gráfico siguiente.

Como, en cierta forma, era predecible el coste por hora docente se dispara en España en la enseñanza secundaria obligatoria. En efecto, un número bajo de horas de contacto a los que se añade un salario notable a la fuerza tienen que dar como resultado un coste por hora docente comparativamente elevado. Así como en relación a la educación primaria el coste por hora se mantiene ligeramente por debajo del valor medio en la OCDE (un 2% por debajo del mismo, en realidad), en el caso de la ESO el valor correspondiente se dispara hasta ser un 36% superior al valor medio. Además, como revela una rápida inspección de la figura, es el cuarto país de la OCDE con el coste por hora más elevado, detrás de Luxemburgo, Japón y Corea. Fuera de Luxemburgo, no hay ningún otro país en la Unión Europea donde el coste por hora docente sea superior al español.

En resumen, las evidencias comparativas con respecto a los salarios españoles parecen acreditar sobradamente cuatro cosas. La primera es que la situación salarial del profesorado de la ESO es mucho mejor, en términos comparativos, que la del profesorado de primaria. La segunda es que adolecen, sin embargo, de una perspectiva de carrera con incentivos salariales equivalente a la que es prototípica en la OCDE. La tercera es que esta situación de relativa bonanza se ha ido deteriorando en los últimos años. Y la última es que esta situación tan positiva para el profesorado se traduce en unos costes económicos muy elevados para el sistema, singularmente en la enseñanza secundaria.

FIGURA 13. Coste por hora de enseñanza



Fuente: OECD, 2006

Conclusiones

¿Cómo definir en pocas palabras la situación del profesorado en España por comparación al resto de países de la OCDE? En términos generales, el diagnóstico debería ser positivo. Parece claro que las condiciones de formación y reclutamiento son aquí muy semejantes a las de aquellos países de la OCDE que cuentan con tradiciones proverbiales de funcionarización y, en definitiva, de centralización de las políticas con respecto al profesorado como sucede en Italia o en Francia. Si hay algo que añadir con respecto a esta consideración general es que, muy probablemente, dos rasgos españoles muy distintivos son la disociación en la formación inicial entre maestros y profesores de enseñanza secundaria, por una parte, y la escasa incidencia que el centro escolar tiene en los procesos tanto de reclutamiento como de formación permanente. Si esto es bueno o malo, per se, es algo que queda fuera de este análisis comparativo, pero da ciertamente que pensar.

En cuanto a las condiciones laborales y a los incentivos salariales, las evidencias comparativas disponibles muestran un panorama más bien confortable para los docentes españoles si se les compara con sus homólogos en otros países. Por una parte, las ratios son bajas y las horas de contacto son pocas. Por otra, los salarios no son proporcionalmente inferiores, como quizás cabría esperar, a los valores medios de la OCDE. El resultado es que, en términos de costes de la enseñanza, el nivel de productividad del sistema es comparativamente más bajo: a igualdad de inversión, se obtiene como resultado un menor volumen de horas docentes, sobre todo en la enseñanza secundaria obligatoria. Bien es verdad que esto puede redundar en un mayor atractivo de la profesión y en un nivel de satisfacción elevado de sus profesionales, pero semejante consideración contrastaría enormemente con lo que parece ser el sentimiento generalizado entre el profesorado español con respecto a esta cuestión. Llegados a este punto, la pregunta que uno puede hacerse es la siguiente: ¿qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos: menores tamaños de las clases o profesores con menor carga docente?

Esta pregunta introduce, de soslayo, una cuestión que no ha sido abordada aquí y que merece un tratamiento aparte: ¿existe alguna relación entre las condiciones de ejercicio profesional docente y los resultados de los alumnos? Honestamente, las evidencias internacionales acerca del valor del tamaño de las clases en la mejora del aprendizaje de los alumnos no son concluyentes. Pero tampoco parece claro que el profesorado español sea consciente de que goza de una situación comparativamente cómoda y sería muy optimista, o abiertamente descabellado, pretender que está satisfecho. Quizás ésta sea la peor situación posible: tamaños de las clases mayores de lo

que sería factible conseguir y, pese a todo, una sensación de insatisfacción entre el profesorado. Cuánto de esta insatisfacción se deba a la ausencia de una verdadera carrera docente, con sus adecuados incentivos, o al progresivo deterioro salarial que se ha operado en los últimos tiempos es algo que merece ser investigado con más detalle.

Referencias bibliográficas

- OECD-CERI (2006): *Education at a glance. OECD Indicators - 2005 edition*. Paris, OECD.
- OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- PEDRÓ, F. (2005): «La calidad de la educación», en V. NAVARRO (ed.): *La situación social de España*. Madrid, Fundación F Largo Caballero, pp. 95-122.
- SCHULLER, T.; JOCHEMS, W.; MOOS, L.; VAN ZATEN, A. (2006): «Evidence and Policy Research», en *European Educational Research Journal* 5(1), pp. 57-70.

Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza

Lawrence Ingvarson y Elizabeth Kleinhenz

Consejo Australiano de Investigación Educativa

Resumen

Los estándares profesionales de la enseñanza tienen dos caras: abarcan valores profesionales y medidas de la práctica. Articulan lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje y lo que los profesores deberían saber y ser capaces de hacer para que esos valores se manifiesten en su práctica. Al igual que las medidas, los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos.

Se debe señalar la diferencia entre los estándares, desarrollados normalmente por empresarios, con fines de responsabilidad gestora y los estándares «de la profesión». Aquellos suelen tener objetivos dirigidos a garantizar el cumplimiento de reglamentos por parte del profesor, más que el de valores y principios profesionales. Los estándares de la profesión, es decir, los estándares que son desarrollados desde y «pertenecen» a la profesión, son de mucha más profundidad y complejidad. Sus objetivos son: proporcionar una infraestructura para el aprendizaje profesional de los profesores y proporcionar una base para la responsabilidad profesional de forma que los profesores, bien porque se les solicite, o bien voluntariamente, proporcionen a sus colegas información sobre su práctica. Este tipo de responsabilidad profesional hace posible que la propia profesión proporcione garantías fiables de calidad de la enseñanza a los empleadores y al público.

Estos dos propósitos se logran cuando un sistema de certificación y aprendizaje profesional, orientado por estándares eficaces, se hace operativo bajo el auspicio de un organismo profesional adecuadamente constituido. Los profesores que han obtenido la certificación de alto desempeño, como los profesores con certificación de la Junta Nacional en Estados Unidos y los Profesores de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental, consideran que haber participado en los procesos de certificación ha sido el desarrollo profesional más importante que han experimentado.

El verdadero «éxito» de cualquier sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares, dependerá del respeto con el que cuente entre la comunidad educativa. Esto dependerá, en última instancia, de la calidad observada en los profesores que tienen la certificación.

A su vez, esto dependerá de la calidad de los propios procesos de certificación, lo cual exige un sistema basado en estándares de la profesión que reflejen realmente la profundidad y complejidad de la enseñanza. Y, tal vez lo más importante de todo, requiere que los estándares sean empleados eficazmente como «medidas» en procesos de evaluación justos, válidos, rigurosos y consistentes.

En un mercado cada vez más «abierto» para los profesores, con una mayor movilidad de estos que en cualquier momento anterior, la certificación proporciona un recurso «transferible» muy valioso tanto para profesores como para empleadores. Los sistemas escolares y los directores que quieran mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, y «añadir un valor» a sus centros, acogen con satisfacción las garantías de calidad que puede proporcionar la certificación. La experiencia de Estados Unidos muestra que los centros y los distritos escolares están deseando acoger a profesores con certificación de la Junta Nacional, y están preparados para ofrecerles recompensas considerables. Los profesores con certificación se asemejan a los profesionales de otros campos que tienen acceso a recompensas intrínsecas y extrínsecas a la carrera, sobre la base de una excelencia demostrada.

Palabras clave: estándares, profesión docente, Estados Unidos, Australia.

Abstract: *Professional standards of practice and their relevance to teaching*

Professional teaching standards have two faces; they embrace professional values and measures of practice. They articulate what is valued about teaching and learning and what teachers should know and be able to do to make those values manifest in their practice. As measures, standards are tools for making judgements about performance in a context of shared meanings and values.

A distinction needs to be drawn between standards developed, usually by employers, for purposes of managerial accountability and «profession wide» standards. The purposes of the former tend to be more closely related to ensuring teacher compliance with aspects of policy than commitment to professional values and principles. Profession-wide standards, that is standards that are developed and «owned» by the profession are of much greater depth and complexity. Their purposes are to provide an infrastructure for teachers' professional learning and to provide a basis for professional accountability, so that teachers may be called, or may volunteer, to provide an account of their practice to their peers. This kind of professional accountability enables the profession itself to provide reliable guarantees of teaching quality to employers and the public.

Both of these purposes are met when an effective standards guided professional learning and certification system becomes operational under the auspices of an appropriately constituted professional body. Teachers who have gained certification as accomplished teachers, e.g. National Board certified teachers in the USA, and Level 3 Classroom teachers in Western Australia, report that undertaking the certification processes is the most powerful professional development they have experienced.

The ultimate «success» of any standards based professional learning and certification system will depend on the respect it commands in the education community. Ultimately this will depend on the perceived quality of those teachers who hold certification. This, in turn, will depend on the quality of the certification processes themselves. It calls for a system based on profession-wide standards that truly reflect the depth and complexity of teaching. Perhaps most importantly of all, it requires that the standards be used effectively as «measures» in evaluation processes that are fair, valid, rigorous and consistent.

In an increasingly «open» market for teachers, and higher teacher mobility than ever before, certification provides a «portable» credential that is of great value to both teachers and employers. School systems and principals who want to improve the quality of teaching and learning for their students and «add value» to their schools welcome the guarantees of quality that certification can provide. Experience in the USA shows that schools and districts are anxious to attract and retain National Board certified teachers, and are prepared to offer them substantial rewards. Certified teachers are akin to professionals in other fields who can access intrinsic and extrinsic career rewards based on demonstrated excellence.

Key words: standards, teaching profession, USA, Australia.

Introducción

En Australia, los educadores y políticos llevan más de tres décadas interesados en el desarrollo de estándares profesionales para profesores y en su potencial para mejorar la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza. El profesorado y sus asociaciones profesionales han acogido los estándares con satisfacción, como un medio para mejorar el estatus de la enseñanza como profesión y fortalecer su protagonismo, con relación al gobierno y las universidades, en la garantía de la calidad.

En 1973, un importante informe nacional elaborado bajo el nuevo gobierno laborista (por el Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos) demandaba que la profesión docente tuviera más protagonismo en el desarrollo de estándares de práctica y en el ejercicio de una responsabilidad para el desarrollo profesional. El informe argumentaba que:

Un indicador de que una ocupación es altamente cualificada, consiste en que quienes desean entrar en ella, necesitan haber alcanzado un nivel de prepara-

ción acorde con los estándares establecidos por sus profesionales, y en que el continuo desarrollo de sus miembros sea, en gran medida, una responsabilidad de la profesión. De este modo, el colectivo se convierte en punto de referencia de los estándares y en la fuente de su prestigio o de su censura (Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos, 1973).

Al principio, la implantación de esta perspectiva fue lenta, pero «el movimiento de los estándares» ha ganado fuerza en los últimos años, y ya existen numerosos ejemplos de «paquetes» de estándares de enseñanza en Australia y en otros lugares. Al investigar algunos de estos ejemplos, hemos comprobado que varían considerablemente tanto en calidad como en la consecución de sus propios objetivos (Kleinhenz e Ingvarson, 2004; Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

Este artículo pretende proporcionar una visión general de los estándares de enseñanza y su utilización. Comienza con una explicación del concepto de estándares de enseñanza, haciendo hincapié en que los estándares son tanto descripciones lo que es valorado, como instrumentos de medida. Tras exponer el fundamento en el que se basan los estándares de enseñanza, que resulta más convincente cuando ya se ha comprendido la estrecha relación que existe entre calidad de enseñanza y resultados satisfactorios en el aprendizaje del alumno, el artículo analiza los diversos usos que se pueden hacer de los estándares de enseñanza.

Se señala la importante diferencia que existe entre los estándares «de la profesión» docente, y los estándares desarrollados por otras entidades, como los empresarios, desde un punto de vista de gestión responsable. Los estándares de la profesión se desarrollan desde la propia profesión y «pertenecen» a ella. A partir de estos estándares, no existe una responsabilidad directa hacia el empleador, sino, como en otras profesiones, se lleva a cabo por la propia profesión. Esto permite que la profesión proporcione garantías fiables de calidad tanto al público como a los empleadores. Ésta es la diferencia entre responsabilidad «profesional» y responsabilidad «burocrática».

Los estándares «de la profesión» pueden proporcionar la base para desarrollar una infraestructura significativa para la formación de profesores, especialmente cuando forman parte de un sistema de certificación eficaz. La Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (JNEPE), en Estados Unidos, constituye uno de los mejores ejemplos de cómo un sistema de certificación y estándares para profesores con un alto nivel de desempeño, puede conducir a un aprendizaje profesional de los profesores más eficaz (http://www.nbpts.org/research/research_archive.cfm). En la parte final del artículo, sostenemos que al establecer un sistema de certificación y de apren-

dizaje profesional basado en estándares eficaces, y bajo el auspicio de un organismo profesional apropiado, los gobiernos que pretendan mejorar la calidad de la educación pueden mejorar de un modo espectacular la calidad del profesorado y el estatus de la profesión de la enseñanza.

¿Qué son los estándares profesionales de enseñanza?

Los estándares profesionales de enseñanza reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer una enseñanza de alta calidad. Expresan explícitamente los valores centrales de la educación que guían a los profesores eficaces e identifican las características y tareas exclusivas de la enseñanza como profesión. Al describir la trayectoria del desarrollo profesional, los estándares para la enseñanza de alta calidad dejan claro qué necesitan saber y hacer los profesores para mejorar a largo plazo.

Los estándares también miden y evalúan. Son herramientas que empleamos constantemente para realizar juicios en muchas áreas de la vida y el trabajo, ya sea para medir una extensión, valorar un escrito o hacer una crítica gastronómica. Los estándares proporcionan un contexto de significados y valores compartidos que es necesario para llegar a un juicio y una mejora justos, fiables y útiles (Ingvarson, 2002).

Los estándares válidos expresan lo que saben y hacen los profesores más eficaces. Quienes diseñan los estándares no pueden asumir que su propio conocimiento y experiencia, por muy amplios que sean, constituyen una base suficiente o satisfactoria para definir un paquete de estándares. El conocimiento de la profesión docente depende cada vez más de la investigación (Borko y Putnam, 1995; Darling-Hammond, 1992; Elmore, 1996; Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Los estándares representan un consenso profesional en torno a qué se sabe de la enseñanza, sobre la base de la investigación actual. El conocimiento basado en la investigación reciente debe encontrar su lugar en paquetes de estándares de enseñanza, y no quedar separado del conocimiento práctico que desarrollan profesores eficaces mientras trabajan con niños y jóvenes. Por lo tanto, la definición de unos estándares construye un puente entre la investigación y la práctica.

Quienes definen los estándares deben partir de una visión del aprendizaje de calidad que guiará la tarea de describir lo que los profesores deben saber, esperar y ser capaces de hacer. Por ejemplo, la introducción a *Standards for Highly Accomplished*

Teachers of Science, elaborada por la Asociación Australiana de Profesores de Ciencia (2002), contiene una visión edificante sobre la importancia del aprendizaje de la ciencia. Una parte necesaria en el diseño de estándares consiste en alcanzar un consenso, pero éste debe quedar justificado sobre la base de la investigación, el conocimiento y la experiencia de profesionales expertos. Esto significa que los profesionales que diseñan estándares de enseñanza avanzada deben alcanzar un acuerdo en torno al ámbito y el contenido de su trabajo y a los principios sobre los que descansa.

Los estándares unen a las personas en torno a ideales y valores compartidos; respaldan la idea de que existen diversos caminos para alcanzar el mismo objetivo y de que es probable que éste varíe según los contextos y las circunstancias. Los estándares profesionales de enseñanza son afirmaciones en torno a los tipos de enseñanza y aprendizaje que más se valoran en la profesión.

Los estándares como medida

No es suficiente que un paquete de estándares de enseñanza avanzada describa o explique en detalle el ámbito de una enseñanza de alta calidad. La palabra «estándar» también implica el concepto de establecer un estándar, definir qué «nivel» debe alcanzar una práctica individual para considerar que «cumple» con el estándar, así como la naturaleza de los criterios y los procesos de toma de decisión que esto conlleva.

Cuando se emplean los estándares de enseñanza para evaluar una práctica, con la intención de obtener una certificación y un reconocimiento profesional, deben ser diseñados siguiendo estos tres pasos fundamentales:

- Definir qué aspectos de la enseñanza de alta calidad deben considerarse en los estándares (¿qué es la enseñanza de alta calidad?)
- Decidir cómo serán medidos estos aspectos (es decir, ¿es también importante cómo se reúnen los méritos relevantes?)
- Identificar qué se necesita para cumplir el estándar, o qué nivel debe alcanzarse.

La definición de Sykes y Plastrik del estándar (1993) como «una herramienta que proporciona, de un modo preciso y adecuado, criterios para adoptar decisiones en un contexto de significados y valores compartidos», nos recuerda que una definición completa de los estándares necesita tres elementos:

- Contenido de los estándares (qué se mide)
- Normas para reunir los méritos (cómo se va a medir), y
- Práctica de los estándares (qué nivel debe alcanzarse y cómo se valorarán los méritos).

Por lo tanto, los estándares de enseñanza son tanto afirmaciones sobre qué valoran quienes diseñan los estándares, como evaluaciones-instrumentos para medir la práctica y el éxito del resultado. Un paquete completo de estándares profesionales de enseñanza comprende: valores y principios que deben guiar el trabajo del profesor; descripciones de lo que saben, piensan y hacen los profesores eficaces; pautas para reunir los méritos que demuestran que se ha cumplido con los estándares; y directrices y/o puntos de referencia para evaluar los méritos contrastándolos con los estándares.

¿Cuál es el fundamento de los estándares profesionales de enseñanza?

El principal fundamento de los estándares profesionales de enseñanza es que, por lo que sabemos actualmente, la calidad de la enseñanza es el aspecto del centro escolar que más afecta al aprendizaje de los alumnos. Esta identificación de la relación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumno, exige unos esfuerzos renovados para descubrir, definir y comunicar los aspectos de una buena enseñanza. Las recientes iniciativas políticas que se han adoptado en Australia y otros países, reconocen que fortalecer de esta manera la calidad de la enseñanza resulta fundamental para mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado. Por este motivo, el llamado «movimiento de los estándares» ha crecido con tanta rapidez durante los últimos 15 años.

Una de las características que define una profesión es su capacidad para definir y aplicar estándares. En la enseñanza, como en todas las profesiones, las buenas prácticas implican algo más que desplegar una idiosincrasia individual o hacer lo que en un determinado momento puede parecer una buena idea. Los profesores deben ser capaces de construir sus ideas sobre la enseñanza a partir de unas «normas» acordadas sobre lo que constituye una buena práctica. Unos estándares bien definidos proporcionan dichas normas bajo la forma de afirmaciones que reflejan la investigación actual en torno a la enseñanza, así como los principios a los que se ha llegado de

común acuerdo. Los profesores pueden reivindicar una mejora de su estatus profesional ya que se comunican, comparten y hacen uso de un cuerpo de conocimiento profesional complejo y sobre el que están de acuerdo.

La mayor parte de los analistas afirma que el trabajo de los profesores se ha intensificado en los últimos años, cuando empleadores y sistemas educativos esperan que los profesores ayuden a cubrir las necesidades cada vez más complejas de las sociedades. También se pone el énfasis en la responsabilidad de los profesores y el mayor «papeleo» que esto implica. Algunas tareas que se solicitan a los profesores como, por ejemplo, atender las necesidades emocionales de niños que se han visto afectadas por una crisis familiar, requieren la destreza de otros profesionales, como trabajadores sociales y psicólogos. Otras tareas que se espera que realicen rutinariamente los profesores, como recaudar dinero y mantener los archivos de la oficina, pueden ser desempeñadas mejor y con un menor coste por otros trabajadores. Los estándares proporcionan a los profesores voz y voto para definir la naturaleza y el ámbito de su trabajo. Al establecer límites e identificar los componentes exclusivos del trabajo de la enseñanza, llaman la atención sobre las modificaciones que se deben realizar en el lugar de trabajo para ayudar a los profesores a trabajar de un modo más eficaz.

Los estándares de enseñanza proporcionan una orientación y una infraestructura significativa para el aprendizaje profesional. Una de las principales razones para crear estándares es la de aumentar la eficacia de la preparación y el desarrollo profesional de los profesores. Al implicar a más profesores en un aprendizaje profesional más eficaz, los estándares proporcionarán una importante mejora en el aprendizaje del alumno.

Normalmente, los profesores han tenido poca voz en lo que se refiere a su aprendizaje profesional. El desarrollo profesional lo proporcionan habitualmente los empleadores, y refleja las prioridades de estos; los profesores han sido consumidores de actividades para el desarrollo profesional, pero no han proporcionado aprendizaje profesional a sus colegas. Tener una responsabilidad en el desarrollo y aplicación de estándares permite a los profesores decidir qué necesitan saber para mejorar, lo cual les confiere un mayor control sobre su propio aprendizaje profesional.

Además, al asumir una responsabilidad en el desarrollo y la aplicación de sus propios estándares profesionales, la profesión puede defender con mayor firmeza la implementación de mecanismos que garanticen la calidad y que enfatizan la responsabilidad profesional frente al control de la gestión:

Una profesión es una ocupación que pretende regularse a sí misma mediante (a) el desarrollo de un consenso en torno a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer sus profesionales, y (b) el desarrollo de un sistema de acreditación y licencias para asegurar la transmisión de ese conocimiento y esa aptitud. Una ocupación pasa a ser una profesión cuando organizaciones como las universidades, los estados y el público, la aceptan como tal (Wise, 2005, p. 318).

Así, los profesores que demuestren cumplir con los estándares, pueden recibir una certificación profesional que no emite su empleador ni el sistema educativo, sino su propio organismo profesional. Por lo tanto, alcanza un grado de profesionalidad comparable al de otros profesionales que asumen una responsabilidad en la regulación sus profesiones, mediante la toma de decisiones importantes en torno a la competencia de sus miembros, decidiendo quién puede ser miembro de la profesión y quién ha alcanzado altos estándares de calidad. Estas profesiones disfrutan de una especie de «contrato» con la sociedad, la cual delega en ellas la «autonomía» necesaria para auto-regularse, a cambio de unas garantías que cumplen rigurosamente y con eficacia. En este sentido, la autonomía no significa que los individuos sean libres para hacer lo que les plazca. Significa que la profesión garantiza, a ella misma y al público, la competencia de sus miembros, y está preparada para sancionar a los que no cumplan con los estándares. En efecto, esto «sugiere una mayor regulación de los profesores... a cambio de la desregulación de la enseñanza» (Darling-Hammond y Wise, 1992, p. 1.359. *Cursivas del original*).

Este aspecto del fundamento para unos estándares profesionales de enseñanza ha sido ampliamente analizado y discutido. Será examinado en mayor profundidad más abajo.

¿Cómo se emplean los estándares de enseñanza?

Los estándares sirven para diferentes propósitos, y su naturaleza y contenido varían según estos. Los estándares que emplee un organismo estatal de registros para decidir si los profesores deben ser inscritos o eliminados del registro, diferirán notablemente de los estándares empleados por un organismo profesional para decidir si un profesor ha alcanzado altos niveles de desempeño dentro de una especialidad.

El taburete de tres patas

Darling-Hammond señala las tres maneras principales de emplear los estándares para mejorar la calidad de la enseñanza, y las denomina «taburete de tres patas» (Darling-Hammond, 2001, p. 752). Según ella, en términos generales, los estándares profesionales son de tres tipos (las tres patas del taburete). Cada uno de ellos tiene objetivos diferentes y cada uno se aplica, para garantizar la calidad del profesorado, en tres momentos diferentes de su trayectoria:

- Estándares para evaluar y acreditar los programas de formación del profesorado.
- Estándares para aprobar licencias o registros y entrar en la profesión.
- Estándares para la certificación y el reconocimiento de profesores que alcanzan altos niveles de práctica.

En Estados Unidos, como señala Darling-Hammond, existen grandes diferencias entre los estados a la hora de utilizar estándares en las diferentes etapas de la trayectoria profesional de los profesores. Dice que el taburete de tres patas (p. 752) se queda «bastante cojo en la enseñanza, una profesión en la que las funciones para garantizar la calidad está aún sin desarrollar». Define la enorme «variación de estándares» que se emplean actualmente en Estados Unidos como un «enredo» (Darling-Hammond, 2001, p. 754) en el que cada estado tiene diferentes acuerdos y estándares para aprobar los programas de formación del profesorado y para emitir licencias de enseñanza, y en el que, antes de 1986, cuando se estableció la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza, no había ningún organismo profesional de ámbito nacional que proporcionase una certificación y un reconocimiento a los profesores que alcanzaban altos niveles de práctica.

Estándares de acreditación¹

En Estados Unidos, el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación del Profesorado (CNAEP), define la acreditación como un proceso para evaluar y mejorar la calidad de los

¹⁾ Con «acreditación» nos referimos aquí a la evaluación de los programas o cursos educativos de formación del profesorado. La «certificación» es el reconocimiento, por parte de un organismo profesional, de que un profesor ha alcanzado un determinado nivel de estándares de enseñanza.

programas de formación del profesorado, mediante una inspección voluntaria por parte de los propios colegas. La acreditación hace público que el centro o la universidad trabajan en un alto nivel de calidad educativa e integridad. Mediante la acreditación del cnaep, la profesión reconoce que un programa de formación profesional cumple con los estándares nacionales en cuanto a contenido y funcionamiento. Los estándares de acreditación suelen incluir estándares para los recursos, como contenido del curso, personal, instalaciones, experiencia del centro escolar y práctica de la enseñanza.

Actualmente se están produciendo dos cambios generales en los sistemas de acreditación. El primero consiste en trasladar la atención desde los recursos al conocimiento, aptitudes, disposiciones y capacidades que deben demostrar los titulados en contextos reales de trabajo; es decir, estándares profesionales. Esto implica una menor prescripción sobre cómo deben estar preparados los titulados, pero requiere indicadores válidos de resultados. Quién y cómo evalúa estos últimos, son asuntos que en gran medida aún requieren más investigación. La acreditación del CNAEP es voluntaria. Australia no tiene un organismo de ámbito nacional para evaluar y acreditar los programas educativos del profesorado. Algunos países europeos, como Portugal (Campos, 2004), se encaminan hacia la introducción de agencias de acreditación externas más independientes (Eurydice, 2006).

Estándares de licencias o registros

En Australia, es necesario cumplir con estos estándares para entrar a formar parte de la profesión (no para trabajar con un empleador). Son establecidos y aplicados por las autoridades estatales de registros o licencias. En casi todas las profesiones, el registro se produce tras superar satisfactoriamente un periodo de prácticas o iniciación. Con algunas excepciones, ésta no ha sido la práctica habitual en la enseñanza, donde todos los profesores son automáticamente registrados tras titularse con un programa válido de formación del profesorado. En Australia, unos organismos estatales de registro recientemente creados están estableciendo nuevos métodos para registrar a los profesores de un modo definitivo, tras un periodo (normalmente de un año) de registro «provisional». Cada paquete de estándares de registro es desarrollado por el organismo estatal siguiendo el *National Framework for Professional Standards for Teaching* (MCEETYA, 2003). Todos los paquetes de estándares de registro del profesorado, en los sistemas educativos de Australia, tienen carácter genérico.

Gestión de la práctica y estándares de inspección

Estos estándares hacen referencia a la necesidad de llevar a cabo evaluaciones periódicas con las que se alcance una práctica satisfactoria en las tareas de la enseñanza, o con las que se tome la decisión de realizar destituciones o aplicar sanciones. Partiendo de su enfoque para el desarrollo profesional, a menudo se solicita a los profesores que identifiquen, junto con el gestor, las áreas de los estándares en las que creen que deben mejorar. Entonces el gestor les conduce hacia los programas y las opciones de desarrollo profesional más adecuadas. Los estándares son generales y, normalmente, definen habilidades básicas. En Australia, los profesores han tendido a rechazar estos estándares, percibiéndolos como una imposición, sin llegar a percibir la profundidad y complejidad de su propio trabajo.

Estándares de certificación

La certificación constituye el reconocimiento, por parte de un organismo profesional, de que un profesional ha alcanzado altos estándares de práctica. Lo realiza un organismo profesional independiente de los empleadores, el gobierno o los sistemas educativos. Los estándares de certificación «pertenecen» a la profesión de la enseñanza. Definen los aspectos de la práctica de la enseñanza que son comunes a todos los profesores, independientemente de dónde trabajen. Dado que su propósito es identificar a los profesores que han alcanzado un nivel de práctica avanzado o «de alta calidad», deben hacer referencia a una determinada materia o nivel educativo, para poder reflejar el trabajo de la enseñanza con suficiente profundidad.

Otros usos de los estándares

Los estándares de enseñanza también se pueden emplear para orientar el desarrollo profesional o los programas que ofrecen, por ejemplo, asociaciones de profesores u otros colectivos. A veces los emplean varios centros que trabajan de modo «conjunto» para desarrollar nuevos programas que orienten el aprendizaje profesional de los profesores. También se pueden emplear para ayudar a los profesores a reflexionar sobre su trabajo y a aprender de sus colegas.

¿Cuales son las diferencias entre estándares «de la profesión» de la enseñanza y otros tipos de estándares profesionales de enseñanza?

Como ya se ha mostrado más arriba, existen numerosos ejemplos de estándares de enseñanza, con diferentes orígenes y objetivos. Los estándares varían según sus propósitos. Los estándares empleados para acreditar cursos de formación del profesorado serán diferentes de los que certifiquen el alto desempeño de los profesores.

Existen diferencias importantes entre los estándares «de la profesión» y los estándares que desarrollan empleadores, instituciones gubernamentales u otros sistemas educativos. A veces estos son denominados «de gestión», y su principal objetivo consiste en garantizar que los profesores cumplan sus obligaciones contractuales con el empleador o el sistema educativo, incluyendo la implementación de políticas específicas.

Sin embargo, los estándares de la profesión «pertenecen» a la profesión de la enseñanza y son desarrollados por ésta, normalmente por asociaciones profesionales de profesores. Su principal propósito es ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente.

Es importante distinguir entre los estándares de la profesión y los estándares desarrollados dentro de contextos de responsabilidad gestora. El objetivo de los estándares de la profesión no es hacer a los profesores responsables de sus prácticas y del cumplimiento de las prioridades del sistema educativo. Tampoco pretenden establecer los requisitos que debe cumplir un empleador, un gobierno o un sistema educativo. Su objetivo es identificar los muchos y variados aspectos de la enseñanza y servir a los propósitos del aprendizaje y la responsabilidad profesionales.

Los analistas críticos hacia los estándares no suelen hacer esta importante distinción. Los estándares de la profesión son frecuentemente criticados o rechazados porque son confundidos con estándares burocráticos y de gestión que pueden trivializar y subestimar el trabajo de los profesores. Esto da lugar a una importante confusión y desinformación.

Algunos ejemplos de estándares de la profesión

Durante los últimos 10 ó 15 años, en Estados Unidos y Australia, los profesores y sus asociaciones profesionales han establecido estándares de la profesión que definen una enseñanza «avanzada» o «de alta calidad». Estos estándares indican el nivel de excelencia que pueden alcanzar, o aspirar a alcanzar, los profesores experimentados.

En 1999, la Universidad de Monash puso en marcha tres proyectos con el objetivo de desarrollar estándares profesionales avanzados para los profesores de inglés, Matemáticas y Ciencia. Cuatro asociaciones nacionales de diferentes materias y la universidad de Monash, llevaron a cabo los proyectos entre 1999 y 2001, con una subvención del Consejo Australiano de Investigación. Los proyectos han proporcionado una plataforma para el desarrollo de otras iniciativas de estándares por parte de otras asociaciones profesionales. Ahora también se han definido estándares para profesores de lenguas extranjeras y de inglés como segunda lengua.

En Estados Unidos, los estándares de la enseñanza de alta calidad se desarrollan por profesores bajo el auspicio de la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza.

La implantación de la Junta Nacional fue una respuesta audaz a preocupaciones más serias, reflejadas en la publicación *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* (1983), en la que se advertía de que los niños americanos estaban quedando por detrás de los niños de otros países en algunos indicadores importantes de la educación. Se creó en 1987, siguiendo la recomendación del informe *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986), del Grupo de Trabajo del Foro Carnegie sobre Educación y Economía.

En el documento *A National Board for teaching? In search of a bold standard*, Shulman y Sykes (1986) propusieron que los profesores fueran los principales participantes en todas las actividades de la Junta. Esta propuesta se puso en práctica. La Junta tiene un amplio número de miembros entre los que hay profesores en activo (la mayoría), gobernadores de estado, administradores y funcionarios de los centros o universidades, sindicatos de profesores, directores de juntas escolares, empresarios, fundaciones y otros ciudadanos implicados.

La JNEPE designa un comité de estándares para cada «campo» en el que los profesores, voluntariamente, solicitan obtener una certificación. Los «campos» especifican tanto las materias como el nivel; por ejemplo: «Matemáticas para adolescentes y adultos jóvenes». Recientemente se han constituido comités de estándares diferentes para más de 30 campos de enseñanza. Los comités están formados normalmente por 15 expertos en su campo. La mayor parte de los miembros son profesores en activo. Otros miembros suelen ser formadores de profesores, investigadores, expertos en desarrollo infantil y otros profesionales. A lo largo de la pasada década se han establecido paquetes completos de estándares para 27 campos, y la JNEPE ha concedido certificados de idoneidad a más de 40.000 profesores (véase la página web de la JNEPE).

Todos estos ejemplos de estándares de la profesión definen la práctica de los profesores en niveles «avanzados» o de «alta calidad». Por lo tanto, no son adecuados para registrar nuevos profesores. Ni para que algún organismo que no represente a los profesores regule la enseñanza.

Algunas características de los estándares de la profesión bien definidos

Una diferencia importante entre los estándares de «gestión» y los de la profesión reside en que, mientras aquellos tienden a describir y enfatizar actuaciones específicas de los profesores -habilidades muy concretas- estos proporcionan representaciones fieles y completas del conocimiento y las aptitudes de los profesores.

El siguiente es un ejemplo de estándar extraído de un paquete de estándares de la profesión para profesores de Ciencia con un alto nivel de desempeño:

Los profesores de Ciencia con un alto nivel de desempeño implican a los alumnos en la indagación científica. Su enseñanza refleja tanto la emoción y el reto que conlleva la práctica científica, como el rigor que la caracteriza. Enseñan y diseñan prácticas que permiten a sus alumnos acercarse al conocimiento y la experiencia de un modo crítico, identificar los problemas, preguntar las dudas y proponer soluciones. Implican activamente a los alumnos en una amplia gama de investigaciones científicas.

Un estándar como éste presenta varias características dignas de mención. En primer lugar, señala una «parte» amplia e importante del trabajo de un profesor de Ciencia -constituye un ejemplo de los objetivos que se intentan alcanzar. No se trata de una habilidad muy concreta o de un rasgo de la personalidad. Los profesores de Ciencia vinculan rápidamente este tipo de estándar a un ejemplo real (es decir, válido) del tipo de trabajo que ellos realizan (o deberían realizar).

En segundo lugar, el estándar no se refiere a un determinado contexto, sino que define una práctica que la mayoría cree que deberían seguir los profesores de Ciencia con un alto desempeño, independientemente del centro en el que se encuentren. Por

definición, un estándar profesional hace referencia a todos los contextos en los que trabajan los profesores (lo cual no quiere decir que el contexto no afecte a la práctica). Independientemente de dónde se encuentre el centro, implicar a los alumnos en la indagación científica seguramente se considerará como una responsabilidad fundamental de los profesores de Ciencia.

En tercer lugar, el estándar no prescribe cómo crear una cultura profesional; no tipifica la práctica ni encorseta a los profesores. Hay muchas formas de implicar a los alumnos en la indagación científica. El estándar identifica un aspecto esencial de la correcta enseñanza de Ciencia, pero no prescribe cómo debe cumplirse con el estándar. En este sentido, el estándar permite la diversidad y la innovación.

Finalmente el estándar, como tal, señala algo que es medible u observable. Es posible imaginar los méritos que puede llegar a reunir un profesor de Ciencia para demostrar que cumple con el estándar.

Las siguientes características aparecen en la mayor parte de paquetes de estándares profesionales de enseñanza que han sido desarrollados principalmente por profesores:

Los estándares de la profesión son desarrollados por profesionales expertos

Por definición, los estándares de la profesión no pueden depender de determinados empleadores o sistemas escolares. Dado que expresan ideas complejas sobre la enseñanza, sólo pueden ser definidos por personas que tienen un conocimiento experto de su campo, y que pueden entender y aplicar los resultados de la investigación. Quienes diseñan los estándares utilizan el conocimiento resultante de la investigación, pero también hacen uso de su conocimiento práctico y de su criterio profesional. Los procesos de diseño requieren tiempo, normalmente un mínimo de doce meses, y conllevan una amplia consulta a los profesores.

Los estándares de la profesión docente promueven el aprendizaje de los profesores

Los estándares articulan una base de conocimiento que puede orientar y promover el aprendizaje de los profesores. A los profesores les resultará más fácil mejorar si saben en

qué deben mejorar. Los estándares proporcionan a los profesores una especie de mapas para saber hacia dónde se dirigen al intentar desarrollar su conocimiento y su destreza profesionales.

Los estándares de la profesión docente no están limitados a un contexto

Por definición, los estándares de la profesión se refieren a toda la profesión: no quedan limitados o modificados por el lugar o las condiciones en las que trabajan los profesores. Esto no quiere decir que la enseñanza sea una actividad a la que no le afecta el contexto. Éste es un aspecto crucial de la enseñanza, pero los estándares de enseñanza son independientes del contexto. Ciertamente, en algunos contextos a los profesores les resulta muy difícil cumplir con un estándar como, por ejemplo, «conocer a sus alumnos y cómo estos aprenden». Pero esto no modifica el estándar. En todos los contextos, los profesores deberían conocer a sus alumnos y cómo estos aprenden. El hecho de que esto sea difícil debido a unas circunstancias que escapan al control del profesor, es algo que viene a subrayar la importancia de establecer unas condiciones que permitan a los profesores cumplir con los estándares.

Los estándares de la profesión docente tienen validez en su procedimiento y su contenido

Esto quiere decir que los estándares reflejan fielmente lo que los profesores saben y hacen. Deben expresar el conocimiento y el trabajo de los profesores en toda su profundidad y complejidad. Los estándares que no consiguen esto deben ser criticados por simplificar o devaluar el trabajo de los profesores porque no son válidos.

Los procedimientos empleados para desarrollar los estándares deben ser válidos. Esto requiere, principalmente, que los organismos que establecen los estándares sean independientes y reflejen en estos el conocimiento y la destreza necesarios para que tengan validez.

Los estándares de la profesión docente señalan amplias «partes» del trabajo de los profesores

Una forma rápida de distinguir los estándares de gestión de los de la profesión, consiste en observar que aquellos a menudo presentan extensas listas de control en las que figuran «habilidades» o breves descripciones del trabajo que pueden ser «marcadas» en la lista durante procesos básicos de evaluación. Por el contrario, los estándares de la profesión hacen referencia a «partes» amplias e importantes del trabajo de los profesores. Quedan definidos en afirmaciones más extensas que expresan, en toda su complejidad, el conocimiento y la destreza de los profesores en determinados campos.

Los estándares de la profesión son específicos de cada campo más que genéricos

Si los estándares deben expresar adecuadamente el conocimiento y la destreza de los profesores, deben centrarse específicamente en un campo. Estos campos pueden ser materias, niveles o una combinación de ambos; por ejemplo: «profesor de primaria generalista», o «Matemáticas en educación infantil» o «Música». Los grupos de profesionales que definen los estándares deben decidir cuáles serán los campos. En estos grupos se comprobará, por ejemplo, que el conocimiento profesional de un profesor de educación infantil es diferente del de un profesor de secundaria de Física o Química. No sólo varía el contenido de la materia, sino también las aptitudes pedagógicas necesarias. La investigación en torno a la enseñanza y a lo que los profesores eficaces saben y hacen muestra que, en gran medida, todos los profesores son especialistas. Los estándares de enseñanza deben reflejar las diferentes especialidades para ser válidos.

¿Qué es un sistema de certificación y aprendizaje profesional, y cuáles son sus objetivos?

Actualmente, existe un amplio consenso al afirmar que los estándares de enseñanza son de gran utilidad cuando forman parte de sistemas válidos que promueven el aprendizaje profesional. Muchos piensan que para utilizar los estándares con este pro-

pósito y del modo más eficaz, es necesario un sistema nacional de certificación y aprendizaje profesional.

En Australia, en 1998, el informe del Senado *A class act: Inquiry into the status of the teaching profession* (Comité de Empleo, Educación y Formación del Senado de Australia, 1998) recomendó que los profesores que pudieran demostrar conocimientos y aptitudes de enseñanza avanzados, fueran reconocidos y recompensados en su carrera profesional y su salario. En otros países de la OCDE, incluido Canadá (Colegio de Profesores de Ontario, 1999) ocurrió algo similar.

En Estados Unidos, el Grupo de Trabajo del Foro Carnegie, que recomendó la creación de una Junta Nacional para establecer estándares de enseñanza y certificar qué profesores los cumplían (Foro Carnegie sobre Educación y Economía, 1986, pp. 66-69), propuso originalmente que la Junta Nacional emitiera dos tipos de certificados -un «Certificado de Profesor» y un «Certificado de Profesor Avanzado». El primero sería obligatorio y serviría para acceder a la profesión, el segundo sería voluntario y certificaría una práctica de alto nivel y capacidad de liderazgo. La idea del certificado de la JNEPE como nivel de acceso fue rechazada cuando éste pasó a depender del Consorcio Interestatal de Evaluación de Nuevos Profesores (CIENP) y del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación del Profesorado (CNAEP).

En Australia, los autores de la declaración *National Statement from the Teaching Profession on Teacher Standards Quality and Professionalism* definen los estándares como «herramientas para la acción», cuyo uso incluye el reconocimiento y la certificación. La declaración proporciona una definición de «certificación profesional»:

La certificación profesional es un reconocimiento, por parte de un organismo profesional autorizado, de que un miembro de dicha profesión ha cumplido con estándares de práctica profesional de alta calidad.

Esta definición refleja lo que parece ser una tendencia cada vez mayor a emplear el término «certificación» para referirse sólo a la enseñanza de alta calidad. Pero, como queda reflejado en la concepción original de la JNEPE, la certificación de los profesores que cumplen con los estándares de práctica puede darse en más de un nivel o en más de un momento de la trayectoria profesional (por ejemplo, «profesor principiante» o «profesor avanzado») y puede ser obligatoria o voluntaria. Sin embargo, durante el resto de este artículo, y para evitar confusiones, emplearemos el término «certificación» para referirnos a la certificación voluntaria de profesores con una práctica de alta calidad.

La declaración australiana prevé una «aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional». Establece una serie de principios:

En el sector de los centros escolares, puede aplicarse la certificación en varios campos de la enseñanza y el aprendizaje. Debido al trabajo de asociaciones profesionales de ámbito nacional, de organismos reglamentarios para profesores de ámbito estatal o territorial y a la inclusión en algunos convenios laborales de salarios correspondientes a un mayor estatus, podría desarrollarse una aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional. Es importante reconocer que está surgiendo un consenso en torno a las características que debería cumplir cualquier proceso que lleve a la evaluación formal de la práctica para obtener la certificación profesional de estándares avanzados:

- Ser voluntario.
- Ser fidedigno.
- Estar basado en estándares profesionales de enseñanza que se emplean como medidas.
- Contar con la implicación de colegas en su desarrollo y ejecución.
- Reflejar los aspectos centrales de la enseñanza.
- Tener una orientación positiva.
- Emplear un rango de métodos y méritos.
- Incorporar procesos de apelación (ACE, May 2003, p. 4).

Hemos estudiado varios ejemplos de sistemas de certificación para profesores con una práctica «avanzada» o de «alta calidad» en Australia, Estados Unidos, Escocia e Inglaterra. Todos presentan tres objetivos que se suelen considerarse fundamentales para un sistema profesional de certificación de la enseñanza:

- Ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente.
- Proporcionar una garantía pública de la calidad del trabajo de aquellos profesores que han obtenido la certificación de haber cumplido con los estándares.
- Ayudar en el desarrollo de trayectorias profesionales para aquellos profesores que hayan demostrado una labor de excelencia en la enseñanza.

A diferencia de lo que se piensa en muchas ocasiones, los dos primeros propósitos no son mutuamente excluyentes. Al contrario, la certificación, mediante evaluaciones rigurosas diseñadas desde la propia profesión, en la que los profesores han

cumplido con determinados estándares de la profesión, es un medio muy eficaz para mejorar su aprendizaje. La evaluación es un componente esencial del aprendizaje de los profesores, como lo es del de los alumnos.

El tercer objetivo refleja una nueva forma de entender la enseñanza y el liderazgo dentro de ésta (véase, por ejemplo, Elmore, 2001), que ha llevado a muchos a ser más conscientes de la relación entre la mejora en el aprendizaje de los alumnos (la «principal tarea» de los centros) y una trayectoria profesional de los profesores basada en una enseñanza de alta calidad (más que, por ejemplo, en el número de años en la enseñanza). Tal reconocimiento de la alta calidad de la enseñanza permite a los buenos profesores continuar enseñando, al tiempo que mejoran su estatus y su salario, en vez de, como ocurría en el pasado, tener que abandonar las clases para ocupar puestos administrativos.

¿Cómo funciona un sistema eficaz de certificación y aprendizaje profesional?

No todos los sistemas de certificación y aprendizaje profesional orientados por estándares pueden ser calificados de «eficaces». Un sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares es eficaz cuando (a) redonda en un aprendizaje de los profesores que mejora su capacidad de ayudar a los alumnos a aprender, y (b) proporciona una verdadera garantía de que la práctica de los profesores con certificación cumple con estándares de práctica profesional altos y válidos. Algunos sistemas que hemos estudiado no son eficaces en estos términos. Esto puede ocurrir porque los estándares no proporcionan descripciones válidas del trabajo de los profesores. O tal vez porque los procesos de evaluación carecen del rigor necesario. En nuestra investigación hemos encontrado varios ejemplos de sistemas de certificación en los que la evaluación se lleva a cabo en el centro, bajo la autoridad de su director. Estos sistemas estaban muy lejos de ser eficaces, en gran medida porque en ellos no se daban las condiciones necesarias para que las evaluaciones fueran válidas y consistentes.

Para que un sistema de certificación funcione eficazmente, deben darse en él cuatro elementos:

- Estándares que definan la práctica eficaz y proporcionen objetivos y orientación para el aprendizaje a largo plazo.

- Un sistema plausible para evaluar los méritos que demuestre que se ha cumplido con los estándares.
- Una infraestructura para el aprendizaje profesional que posibilite a los profesionales desarrollar las características y capacidades que reflejan los estándares.
- Procedimientos de selección y trayectorias profesionales que proporcionen reconocimiento e incentivos a quienes obtengan una certificación profesional.

Cada uno de estos elementos tiene determinadas características y funciones, tal y como se indica más abajo, pero está incompleto sin los demás. Los cuatro elementos juntos forman un «sistema» de factores interdependientes que se complementan. Si se eliminara uno de ellos, el sistema perdería la capacidad de funcionar eficazmente como instrumento para fomentar y reconocer los méritos del aprendizaje profesional.

Estándares

En la investigación que hemos llevado a cabo en los últimos años, hemos estudiado muchos ejemplos de estándares para profesores. Los «mejores» –es decir, los que parecen representar de un modo más fiel el conocimiento y las aptitudes de los profesores en toda su complejidad– habían sido definidos por grupos formados en su mayoría por profesores, bajo el auspicio de una asociación u organismo profesional.

En Australia, cinco asociaciones nacionales de profesores han desarrollado recientemente paquetes de estándares profesionales de enseñanza para profesores con una práctica de alto desempeño en diferentes disciplinas; las asociaciones son las siguientes: Asociación Australiana de Profesores de Ciencia (AAPC); Asociación Australiana para la Enseñanza de Inglés (AAEI); Asociación Australiana de Educadores de Lectoescritura (AAEL); Asociación Australiana de Profesores de Matemáticas (AAPM); y la Federación Australiana de Asociaciones de Profesores de Lenguas Modernas (FAAPLM). Estos estándares no se encuentran aún al «abrigo» de ningún organismo profesional que los supervise. Tampoco existe todavía un sistema nacional que proporcione certificaciones a los profesores que pueden demostrar, mediante un proceso válido de evaluación, que cumplen con los estándares, aunque en el campo de la Ciencia y las Matemáticas se han realizado ensayos de estas evaluaciones.

En Estados Unidos, la JNEPE desarrolla los estándares y proporciona la certificación en estrecha colaboración con las asociaciones profesionales de profesores. Durante la pasada década, la JNEPE ha desarrollado estándares en 27 campos, y se han concedido certificaciones a más de 40.000 profesores (JNEPE, 2005).

Los grupos que definieron los estándares estadounidenses estaban formados por miembros con una reconocida destreza en cada campo. Casi todos ellos eran profesores en activo. Lo mismo ocurrió en los proyectos australianos de desarrollo de estándares. Ambos ejemplos de estándares pueden ser definidos como «de la profesión», ya que fueron desarrollados en gran medida por profesores para reflejar el conocimiento, aptitudes, opiniones y disposiciones de todos los profesores dentro de cada campo. Todos estos paquetes de estándares cumplen los criterios para los estándares de la profesión que han sido definidos en un apartado anterior de este artículo.

Los estándares como medidas

Pocos sistemas de certificación muestran una comprensión de la diferencia entre definir o desarrollar estándares y establecerlos, es decir, decidir en qué medida la práctica de un profesor es «buena» o «de alta calidad». ¿Cómo decidimos cuándo es lo suficientemente buena? ¿Qué méritos deben «considerarse» suficientes para cumplir con el estándar, y cómo sabemos que son suficientes?

En muchos sistemas, la toma de decisiones sobre niveles individuales de práctica depende de procesos deductivos bastante toscos que llevan a cabo evaluadores, basándose en (el contenido de) los estándares. Esto no es en absoluto satisfactorio, ya que la medición del estándar, al no estar definida ni especificada, queda a merced de un evaluador que carece de la adecuada preparación y que, normalmente, es el director o un panel de evaluación del centro.

Algunos sistemas, como el Profesor de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental, el jnepe y el aapm, tienen un cuidado especial en desarrollar directrices y ejemplos de buenas prácticas que emplean para formar a profesores expertos, de modo que al evaluar las prácticas se basen en estándares o criterios fiables. En última instancia, el nivel con el que se considera haber alcanzado los estándares avanzados de práctica, depende del criterio profesional de profesores que pertenecen al mismo campo de enseñanza, que han sido cuidadosamente formados para aplicar los estándares fielmente y para minimizar la influencia de sus prejuicios personales.

Evaluación

La credibilidad de un sistema de certificación depende de su imparcialidad, validez, consistencia y fiabilidad en la recogida de méritos y en sus procesos de evaluación. Esto no es algo trivial. Los gobiernos y sistemas no se arriesgan a crear, por ejemplo, evaluaciones a gran escala del rendimiento escolar en Aritmética y Lectoescritura, sin antes llevar a cabo la investigación y estudios de validez necesarios. De modo similar, los métodos empleados por los profesores para evaluar el trabajo de los alumnos han sido, normalmente, investigados en detalle y perfeccionados con la práctica. Lo mismo debería ocurrir con la evaluación del profesorado. Los métodos de evaluación insuficientes conducen a una certificación que es de poco valor para los profesores que la obtienen.

Algunos sistemas de certificación (menos eficaces) proporcionan poca o ninguna orientación a los candidatos que están reuniendo méritos de su práctica a partir de los estándares. Esto puede derivar en una sobrecarga de material de dudosa relevancia. Hemos visto carpetas repletas de «méritos» que los profesores habían recopilado con la esperanza de que sirvieran para apoyar su reivindicación de haber cumplido con algún estándar. Algunos documentos que solían formar parte de estas recopilaciones eran tan disparatados como cartas de referencia, copias de los resultados de antiguos exámenes, cartas de agradecimiento de padres y todo tipo de «ayudas» para la enseñanza.

La JNEPE ha superado este problema al establecer una serie de requisitos para «acceder» a la carpeta, que orientan a los profesores a la hora de reunir méritos para demostrar que cumplen con los estándares de alta calidad de la enseñanza establecidos por la Junta. Los profesores que tienen la intención de obtener la certificación de la JNEPE, preparan una carpeta de méritos para cubrir cuatro requisitos, que responden a las tareas individuales exigidas por la Junta. La carpeta se crea a lo largo de un curso escolar, y concierne al trabajo del profesor con una clase. Dos de los requisitos deben demostrarse con videograbaciones de la interacción en clase. Los tres primeros requisitos deben acompañarse de ejemplos del rendimiento de los alumnos y de las herramientas del profesor. Dado que cada paquete de estándares se refiere a un campo específico, los requisitos reflejan elementos de la práctica en ese campo. También se solicita a los profesores que proporcionen un comentario en el que quede reflejado cómo trasladan el conocimiento y la teoría a la práctica. Los cuatro requisitos establecidos exigen a los profesores que documenten su implicación en el centro y en otras actividades de su comunidad profesional. Además de estos cuatro requisitos, los candidatos a la certificación de la jnepe, asisten a un «centro de evaluación» donde completan seis «ejercicios» tipo test de 30 minutos cada uno, a partir de un material que se les proporciona.

Evaluar los méritos de la práctica del profesorado exige un gran cuidado y destreza. Los propios evaluadores deben ser profesores con una labor de alto desempeño, que reciben formación durante una semana aproximadamente. Es preferible que enseñen en el mismo campo que los candidatos –que los profesores de Química evalúen a los profesores de Química, los de educación infantil a los de educación infantil, etc. Gran parte del trabajo de la enseñanza forma parte de alguna especialidad. Resulta difícil, por ejemplo, para un profesor de secundaria de Física, realizar una evaluación de los méritos presentados por un profesor de Música. Por lo menos dos personas deben encargarse de evaluar el trabajo de cada candidato.

El organismo de certificación debe contar con procesos que garanticen la continuidad de la validez de sus procedimientos de evaluación y certificación. De los diversos sistemas de certificación que hemos analizado, sólo el de la JNEPE cuenta con estos procesos.

La credibilidad de un sistema de certificación crece con el tiempo, conforme aumenta el respeto hacia el rigor y la validez de los procesos de evaluación. La mejor «publicidad» para la certificación está en los profesores que la han obtenido. De esto no cabe ninguna duda en el caso de la Junta Nacional de Profesores con Certificación, en Estados Unidos, donde los estudios comienzan a mostrar una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos de estos profesores (Goldhaber y Anthony, 2004; Vandervoort et al., 2004).

Una infraestructura para el aprendizaje profesional

Un sistema de certificación eficaz implica a los profesores en un aprendizaje profesional que mejora significativamente su práctica. Conforme los profesores reúnen méritos para cumplir con los estándares, durante un periodo de al menos un año, están constantemente implicados en problemas reales de enseñanza y en la documentación de los progresos que han hecho para resolverlos.

La investigación moderna en torno al desarrollo profesional del profesor proporciona una clara evidencia de que el mejor aprendizaje profesional para los profesores está directamente vinculado al aprendizaje de los alumnos, y que el contenido del aprendizaje profesional es tan importante, o más, que el proceso de este aprendizaje (Hawley y Valli, 1999; Kennedy, 1999; Sykes, 2001; Ingvarson, Beavis y Meiers, 2005). En resumen, dicha investigación muestra que el aprendizaje profesional tiene más posibilidades de mejorar el rendimiento de los alumnos si mejora el conocimiento,

por parte de los profesores, de los siguientes aspectos: contenidos que enseñan; cómo transmitir esos contenidos de un modo comprensible; cómo aprenden los alumnos el contenido y cómo avanzan en comparación con el progreso que deberían mostrar.

Un mensaje clave de esta investigación es que el desarrollo profesional debe ir unido a la creación de contextos y el uso de métodos que aumenten la frecuencia y calidad de las conversaciones profesionales entre los profesores sobre el contenido de lo que están enseñando y sobre el aprendizaje que se produce en sus clases. Estas conversaciones deben girar en torno a aspectos cruciales de su práctica -en qué podrían mejorar- y sólo pueden producirse con el tiempo y como resultado de la reflexión. Como ejemplo, pueden incluir estos aspectos:

- Una mayor comprensión del contenido desde el punto de vista del alumno.
- Un mayor conocimiento de los alumnos como individuos.
- Capacidad para proporcionar observaciones útiles.
- Aprender a dejar la autoridad en un segundo plano y promover un pensamiento y un aprendizaje independientes.
- Capacidad para hacer de la evaluación un vehículo para el aprendizaje del alumno.

El uso de sugerencias o tareas como las del sistema de la JNEPE, así como el uso de un esquema de evaluación desarrollado en Australia por la AAPM, son medios muy adecuados para vincular estos hallazgos de la investigación con las experiencias prácticas de aprendizaje profesional de los profesores. Las tareas promueven el aprendizaje de los profesores porque les llevan a enfrentarse con problemas que exigen minimizar las diferencias entre lo que se espera que aprendan los alumnos y lo que realmente aprenden. Así, por ejemplo, solicitar a los profesores que graben vídeos y observen en ellos su propia práctica (vídeos que, finalmente, entregarán como mérito); reunir y analizar ejemplos del trabajo de sus alumnos; y escribir reflexiones en torno a lo que han hecho para contribuir al aprendizaje de los alumnos, son métodos muy eficaces para que los profesores aprendan lo que necesitan saber y hacer para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, y cómo pueden saberlo y hacerlo mejor.

Todas las tareas o sugerencias deben ser cuidadosamente diseñadas para proporcionar a los profesores la más alta probabilidad de presentar méritos que muestren que cumplen con los estándares. Por ejemplo, con relación al estándar «conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos», el profesor deberá hacerse preguntas como éstas: «¿Mis alumnos aprendieron de un modo más eficaz cuando hice esto o lo otro? ¿Aprendieron mejor algunos alumnos cuando hice esto? ¿Qué alumnos? ¿Por qué?

¿Cómo puede ayudarme la investigación moderna sobre teoría del aprendizaje a comprender cómo son estos alumnos?»

Cuando los estándares profesionales están vinculados a la certificación profesional, proporcionan al aprendizaje profesional una orientación a largo plazo que es infinitamente superior a los enfoques ineficaces y poco sistemáticos que han caracterizado al desarrollo profesional del profesorado en Australia durante muchas décadas (McRae et al., 2001). Los profesores que se implican en el proceso de certificación de la JNEPE, piensan que el aprendizaje profesional que experimentan como resultado es una de las mejores cosas, si no la mejor, de su carrera. Esto mismo fue expresado por los profesores de Australia Occidental que eligieron participar en un SGPLS para obtener la promoción al puesto de Profesor de Aula de Nivel 3 (Ewing, 2003).

En 2001 la Junta encargó un estudio que reflejaba las opiniones de 10.000 profesores con certificación de la Junta Nacional. Según el estudio, los profesores pensaban que el proceso de certificación:

- Les había convertido en mejores profesores (92%)
- Era una experiencia de desarrollo profesional eficaz (96%)
- Les había capacitado para hacer un mejor currículo (89%)
- Había mejorado su capacidad para evaluar el aprendizaje del alumno (89%)
- Había mejorado su interacción con alumnos (82%), padres (82%) y colegas (80%)

Algunos de los comentarios más frecuentes fueron:

«El proceso de certificación de la Junta Nacional ha sido, con diferencia, el mejor desarrollo profesional que he experimentado. No me había dado cuenta de todo lo que aún necesito aprender para incidir en el aprendizaje de los alumnos. Aprendí mucho gracias a horas de análisis y reflexión».

«Pude conocerme mejor como profesor. El proceso me ayudó a evaluar mis aptitudes para la enseñanza como ningún administrador podría haberlo hecho. Y lo que es más importante, los alumnos se benefician de mi superación personal».

«Trabajar en mi centro con otros profesores que también trabajaban en la certificación fue gratificante».

«Ha sido lo más difícil que he hecho nunca y me alegro mucho de haberlo intentado. Siento una gran satisfacción por el trabajo que entregué - aunque no alcanzara el nivel necesario. Me ha hecho mejorar como profesor y como colega».

Las agencias de certificación profesional no tienen por qué proporcionar también aprendizaje profesional, pero esto no quiere decir que los profesores no adquieran un aprendizaje formal cuando participan en un sistema de aprendizaje basado en estándares. Al contrario, es probable que busquen diversas formas de aprendizaje como apoyo para cumplir con los estándares. La gran ventaja de este tipo de aprendizaje es que los profesores, a diferencia de los empleadores u otras agencias externas, están «a cargo» de su propio aprendizaje, lo cual genera iniciativa y compromiso en lugar de conformismo. Sabemos que el aprendizaje de los profesores, como todo aprendizaje, es más eficaz cuando estos, como estudiantes, se hacen responsables de él y orientan sus actividades de aprendizaje a cubrir sus propias necesidades profesionales.

Muchas universidades de Estados Unidos han desarrollado programas específicos para candidatos a la JNEPE. El apoyo al aprendizaje profesional puede darse de muchas maneras, por ejemplo: cursos formales, programas de orientación, estudio independiente y redes locales. Las asociaciones profesionales también tienen un papel importante en la facilitación de infraestructura para las actividades de aprendizaje profesional basado en estándares.

Construyendo el apoyo y el reconocimiento de la certificación

El cuarto componente de un sistema de certificación eficaz consiste en que las autoridades de empleo y el público en general consideren como un indicador plausible el cumplimiento, por parte de los candidatos, de los estándares profesionales, y en que los empleadores estén preparados para proporcionar a estos candidatos un reconocimiento y una recompensa adecuados.

Hasta la fecha se ha progresado poco en la recompensa a profesores que han demostrado una labor de excelencia en la enseñanza. La mayor parte de las escalas salariales aún están ancladas en el pasado y dependen de los años de servicio en la enseñanza. A pesar de que se reconocen los vínculos entre calidad de la enseñanza y rendimiento de los alumnos, pocas autoridades de empleo han desarrollado trayectorias profesionales que proporcionen un reconocimiento y una recompensa sustanciales a los profesores con un alto nivel de desempeño. Los ejemplos de fracaso de proyectos

alternativos, como el de Profesores de Aptitudes Avanzadas (PAA) en la década de 1990, muestra lo difícil que resulta romper con esta tendencia.

En términos generales, existen dos formas de reconocer y recompensar a los profesores que se han ajustado a los estándares tras cumplir los requisitos establecidos por un sistema de certificación plausible. La primera es mediante una estructura de la carrera profesional que conlleve el reconocimiento, por parte del empleador, de que los profesores que han cumplido con los estándares deben ser recompensados mediante la promoción inmediata a un nivel laboral más alto, con el consiguiente aumento salarial. Esto puede funcionar en un sistema muy grande como los viejos sistemas estatales, en los que los profesores pueden tener la expectativa de pasar toda su vida laboral en un «servicio de enseñanza», y en los que el progreso queda definido por una serie de escalas salariales. Esto aún parece funcionar en algunos sistemas educativos estatales de Australia, que han definido la promoción sobre la base de algún tipo de certificación (por ejemplo, el puesto de Profesor de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental y el Profesor de Práctica Ejemplar en el Territorio del Norte).

Pero un empleo a largo plazo en un solo sistema educativo ya no es la norma en la vida laboral de los profesores, que se caracteriza por una mayor movilidad. Prueban otros trabajos, se cambian de estado y viajan mucho. En qué medida son «transferibles» los beneficios de una carrera estructurada sobre la base de un único empleador –es decir, en qué medida el profesor que abandona ese sistema, para trabajar en algún otro lugar, puede esperar mantener un salario similar– es algo que no está definido.

La segunda forma de reconocer y recompensar a los profesores que han demostrado que cumplen con los estándares es mediante un sistema nacional de certificación. Los empleadores australianos de profesores, incluidos los sistemas educativos de cada estado, deberían acoger con satisfacción la oportunidad de contar con personas que, con toda seguridad, serán profesores con un alto nivel de desempeño. Si realmente aprecian la enseñanza de alta calidad, deberían estar preparados para ofrecer incrementos salariales considerables a los profesores que han demostrado su eficacia mediante la certificación. Éste es, cada vez más, el caso de Estados Unidos, donde 48 estados y 544 distritos escolares ofrecen incentivos económicos sustanciales para atraer a los profesores con certificación de la Junta Nacional. Estas medidas constituyen un poderoso incentivo para que los profesores soliciten voluntariamente dicha certificación.

Estas formas de alentar, reconocer y recompensar a los profesores con certificación de la Junta, funcionan bien en Estados Unidos, una nación con muchos empleadores de profesores, donde las circunstancias hacen imposible e indeseable gestionar, en el ámbito nacional, un solo sistema de carrera profesional o una única escala sala-

rial para los profesores. Los numerosos empleadores que desean mejorar el rendimiento de los alumnos involucrando a profesores que han demostrado un alto nivel de desempeño, consideran que la certificación de la jnepe es un medio eficaz y fiable de garantizar que la enseñanza de sus centros es de alta calidad.

La certificación nacional es un recurso transferible y debe considerarse como un valor añadido en el currículum de cualquier profesor. Pero la utilidad de este recurso transferible depende de un modo crucial del grado en que la certificación sea reconocida y respetada por empleadores y otras partes implicadas. A su vez, esto depende de la credibilidad de los procesos de evaluación y certificación del sistema de certificación.

Una certificación plausible y altamente respetada proporciona a los empleadores un servicio de garantía de calidad; un servicio valioso e independiente que a ellos les resultaría difícil desarrollar e implementar. Además, un sistema plausible de aprendizaje profesional y certificación proporciona un importante servicio a la propia profesión. Al mostrar su capacidad para definir y aplicar estándares profesionales, los profesores que participan en el desarrollo de estándares y otros procesos de certificación, mejoran el estatus de la profesión de cara al público y a las autoridades de empleo.

Traductor: Ignacio García Romanillos

Referencias bibliográficas

- AUSTRALIAN SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION (2002): *Professional Standards for Highly Accomplished Teachers of Science*. Canberra, Australian Science Teachers Association. <http://www.asta.edu.au/freestylar/gui/files//professional%20standards.pdf>
- BORKO, H.; PUTNAM, R. (1995): «Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development», In T. GUSKEY & M. HUBERMAN (eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*, pp. 35-65. New York, Teachers College Press.
- CAMPOS, B. (2004): *The balance between higher education autonomy and public quality assurance: Development of the Portuguese system for teacher education accreditation*. Education Policy Analysis Archives, 12(73). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n73>.

- DARLING-HAMMOND, L. (1992): *Creating standards of practice and delivery for learner-centred schools*. *Stanford Law and Policy Review*, 4, pp. 37-52.
- (2001): «Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment», in V. RICHARDSON, (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 751-776. Washington, DC. American Educational Research Association.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E. (1992): «Teacher professionalism», in *Encyclopedia of educational research*. 6th ed. Edited by Marvin C. Alkin. New York, Macmillan.
- ELMORE, R. (1996): «Getting to scale» in S. FUHRMAN & J. O'DAY (eds.), *Incentives and systemic reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- EURYDICE (2006): *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit. <http://www.eurydice.org/Documents/QA/en/FrameSet.htm>
- FRANKE, M. L.; CARPENTER, T.; FENNEMA, E.; ANSELL, E.; BEHREND, J.: *Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 14(1).
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. W. (2002): «A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?» *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3-15.
- INGVARSON, L. C. (1998): *A professional development system fit for a profession*. IARTV Occasional Paper, 42. Jolimont, Vic., Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.
- (1998): «Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system». *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- (1998): «Teaching standards: foundations for the reform of professional development», in A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN & D. HOPKINS (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer.
- (2002, May): *ACER Policy Briefs Issue 1: Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession. An Issues paper prepared for the mceetya Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership*. Camberwell, Australian Council for Educational Research. <http://www.acer.edu.au/publications/policybriefs/index.html>
- INGVARSON, L.; KLEINHENZ, E. (2006): *Advanced teaching standards and certification: A review of national and international developments*. Commissioned by Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- KLEINHENZ, E.; INGVARSON, L. C. (2004): «Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning». *Research Papers in Education* (UK), 19(1), pp. 31-49.



Investigaciones y estudios

Evaluación del programa de posgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes

Olga María Alegre de la Rosa

Universidad de La Laguna

Resumen

La evaluación de la calidad de los programas formativos ha sido parte de los mecanismos de retroacción de los sistemas de educación superiores europeos hacia los años ochenta del siglo pasado. Basado en un estudio del Máster «Educar en la Diversidad» (ED) de la Universidad de La Laguna, este artículo resume una investigación acerca de cómo los formadores evaluaron metas, procesos y resultados, valores instructivos universitarios y normas de práctica profesional del Máster ED. El artículo presenta un marco conceptual, un plan de investigación, la identificación de problemas, técnicas analíticas apropiadas, y selecciona resultados de relevancia fundamental para otros programas profesionales de posgrado. Los resultados muestran la valoración de la organización y la docencia del programa ED, y confirman la satisfacción de los formadores con el mismo, por medio de un cuestionario justificado teórica y empíricamente. Esta aproximación metodológica refuerza la habilidad de futuros investigadores para diseñar estudios de evaluación de programas profesionales de posgrado que impacten en la planificación y desarrollo de los mismos. El artículo concluye con implicaciones para mejorar esfuerzos de evaluación de programas de Máster.

Palabras clave: evaluación de programas, organización y docencia, posgrado en educación para la diversidad, opiniones de profesores.

Abstract: *«Educating in diversity»: a postgraduate programme analysed by the professors involved*

The quality assessment of the study programmes has been part of the feedback mechanisms of European Higher Education systems since around the eighties of the last century. Based on a study of the Master's degree «Educar en la Diversidad» (ED) at La Laguna University, this article reports an investigation of how professors assessed ED goals, processes and outcomes, university

instructional values, and standards of professional practice. The article presents a conceptual framework, a research design plan, the identification of problems, appropriate analytical techniques, and selected findings of substantial relevance to other professional postgraduate programmes. The results show the importance attached to the ED organization and teaching programme and confirm professors' satisfaction with it, which is done through a theoretical and empirical questionnaire. This methodological approach reinforces future researchers' ability to design assessment studies of professional postgraduate programmes that will impact on the planning and development of other programmes. The article ends with suggestions for improving Master's degree evaluation efforts.

Key words: Programme assessment, organization and teaching, Master in Diversity Education, professors' points of view.

Introducción

Hay razones de peso que avalan la complejidad de la evaluación de programas formativos universitarios. La principal es sin duda fijar conceptualmente la idea de evaluación, sometida a la tensión de movimientos, usos y opiniones de distintos autores que han clasificado y jerarquizado las aproximaciones de evaluación, como veremos para la emisión de juicios de valor, sin que hayan sujetado esta convulsión:

Hay numerosas teorías y aproximaciones de evaluación (...sumativa, fortalecimiento, libre de metas, CIPP, emancipatoria, investigadora, resultados, etc.) la mayoría de las cuales tienen algún distintivo por sus defensores. (...) La lista creciente de teorías evaluativas (o de aproximaciones) puede dar la impresión de un campo inquietamente fragmentado, con muchos límites que separan culturas diferentes y prácticas (Mark, Henry y Julnes, 1999: 178).

Reducidas a seis las vetas de evaluación en las que los distintos educadores han querido reconocer los posibles modos de pensamiento difusos y de sutiles matices, retomamos la idea de que cada una de ellas tiene su propia ontología y pensamiento:

Una revisión de la literatura de la evaluación revela numerosos marcos, aproximaciones y concepciones para evaluar programas. Worthen, Sanders y Fitzpatrick (1997) organizan algunos de estos marcos en seis categorías pro-

minentes que llamaron «las aproximaciones alternativas» a la evaluación de programas, cada una de las cuales representa un particular punto de vista filosófico e ideológico (citado en Darabi, 2002: 219).

De todas las manifestaciones de evaluación asumo para este artículo, entre otros, el enfoque de la evaluación formativa, no tanto porque lidere un lugar formidable en la literatura evaluativa (Brown y Kiernan, 2001: 129), sino porque atrapa el valor de las cosas para rehacer la realidad en una especie de sabiduría de lo cotidiano, como son las condiciones de los participantes de un programa, que transmiten con sus ideas y preocupaciones las urdimbres de valía que tiene una acción formadora:

La evaluación de un proyecto educativo sobre un posgrado depende de las necesidades de los participantes, de sus ideas y de sus preocupaciones (Ryan y otros, 2001: 133).

Lo mejor de las aproximaciones de evaluación es el vuelo que ha adquirido el lenguaje para describir situaciones que alcanzan la fascinación cuando se trata de estudios de caso donde la minucia del dato refleja el habla de la calle, que se transmuta en modismos propios de la jerga de los interlocutores:

Stake ha dirigido muchos estudios naturalistas del caso y evaluaciones respondientes (Abma y Stake, 2001: 19).

Una narración de un escenario reconstruye el frágil mundo de los evanescentes recuerdos de los protagonistas, pero cuando se quiere abordar el conocimiento del patrimonio personal, cuando se quiere conocer el discurso verdadero de una persona en su tiempo real y con todas las reminiscencias profesionales envueltas en testimonios, entonces se recurre a la carpeta como modo de provisión de la evidencia:

La evaluación de carpetas promete como una técnica para recopilar información colectiva en las evaluaciones de programas para documentar los servicios de una agencia y calibrar el mérito o impacto de esos servicios (Johnson, Willeke, & Steiner, 1998; Popp, 1992) (citado en Johnson, McDaniel y Willeke, 2000: 65).

En este artículo, como ya hicieran Brown y Reed (2002: 2), presentamos un acercamiento integral a la evaluación (desde la perspectiva de formadores) como

un marco comprensivo que abraza el contexto holístico de un programa de posgrado.

La evaluación de un programa de un posgrado universitario debe estar atravesada ineludiblemente por pasajes que otorgan certidumbre y credibilidad a una realidad de verdades múltiples. Por eso, el proceso de este estudio esta jalonado por la siguiente guía:

- Definir y proponer las preguntas de evaluación del estudio.
- Desarrollar las estrategias metodológicas para contestar las preguntas.
- Formular un plan de recogida de datos dirigido a resolver las preguntas.
- Detallar un plan de análisis que asegure las respuestas a las preguntas con los datos apropiados de la mejor manera posible.

La guía se refiere a un caso evaluativo concreto, un programa que es título propio de la Universidad de La Laguna, un programa que tiene ya su propia historia educativa con egresados trabajando en sectores sociales diversos, un programa que ofrece futuro, que vela por la innovación y que ahora desvela su inquietud en la siguiente declaración: «La meta de este informe es evaluar la calidad y mérito del Máster Educar en la Diversidad (ED), a partir de los juicios emitidos por los formadores vinculados al mismo».

Una evaluación es enigmática hasta que se declaran las preguntas sentidas desde el escenario del programa por los agentes «intervinientes». Sin esta perspectiva de evaluación habrían quedado ininteligibles las acciones formativas y de aprendizaje de un programa profesional. Por eso he querido dar forma a las opiniones de los formadores conforme fueron desfilando por el programa promoción tras promoción desde 1994 hasta 2004, ya que en ellos radicaba, además, la preocupación por la «sostenibilidad» del mismo, puesto que, y así aparece en el comentario de Van Vlaenderen (2001: 344), un sistema de actividad -como este programa formativo- no existe en aislamiento, sino que hay que contemplarlo subsumido en la historia.

Las preguntas del estudio tenían, en primer lugar, una inquietud temporal: ¿fueron iguales o distintos los juicios emitidos por los profesores del Máster ED relativos a la docencia y organización de la misma en las distintas promociones?, y, en segundo lugar, una expectación organizativa y de proceso formativo: ¿fueron iguales o distintos los juicios emitidos por los formadores del Posgrado ED relativos a la docencia y organización de la misma en las distintas promociones?

Estas preguntas destilan curiosidades relativas a los formadores como agentes, a un programa en su decurso histórico y a variables curriculares y organizativas en haces de hipótesis que someto a una declaración ajustada: Existen diferencias en los juicios de los formadores en efectos de la docencia y organizativos (elementos del programa) por sus aspectos demográficos y atributos profesionales, y que se pone de manifiesto en una expresión que se va modificando según variables (independiente y dependiente) del siguiente contenido literal: «Las opiniones del conjunto de «Profesores universitarios» son distintas de los juicios de los «Profesionales» en las cuatro promociones del Máster en la variable «Valoración de la Organización». (Subvariable E.2.7. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia»).

Al tiempo que desencadenen intuitivamente diferencias entre los formadores, las discrepancias ocurren –también lo creo– en la docencia y en la organización del programa. Los desacuerdos entre formadores no deben inducir a un contravalor del programa ed. Todo lo contrario, apoyan –y ese es el ángulo formativo de la evaluación, como asimismo establecieron en su artículo Brown y Ciernan (2001: 130) al examinar el efecto formativo de su programa– futuros posgrados que serán remodelados en nuevas vinculaciones profesionales (didácticas y organizativas) hasta alcanzar la meta codiciada de la excelencia:

Las energías iniciales de evaluación se esfuerzan por lograr indicadores universales de actuación. Estos esfuerzos descansan en la noción que la excelencia podría estimarse evaluando la reputación de una institución y recursos (Cabrera, Colbeck y Terenzini, 2001: 328).

Revisión de la literatura

El Estado tiene responsabilidad por la prestación de servicios a los ciudadanos. La universidad es una institución que rinde cuentas a la sociedad, y a esa rendición o responsabilidad se refieren los investigadores cuando aluden metafóricamente a los «sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria» que han representado un cambio radical en la disposición de la institución superior –antes distante y opaca– ante la sociedad a la que explica y publicita los componentes mínimos y escuetos del montaje del aprendizaje de un programa formativo:

La evidencia evaluativa de los resultados de un programa –beneficios humanos que son el resultado de estrategias de intervención– se exigen cada vez más por el público y las organizaciones no lucrativas privadas (Brown y Reed, 2002: 1).

El objetivo de estos sistemas es desvelar las «zonas ocultas» o descubrir los «aspectos no vistos» de procesos o resultados de programas formativos para vislumbrar la cadena de significados que se originan en el mismo:

La investigación en educación superior es útil para comprender las instituciones de educación superior (Altbach, 2002: 164).

La revelación de un programa formativo como un sistema de actividad se hace por medio de la auto-evaluación, una especie de autobiografía contrastada de una titulación como memoria colectiva de los agentes que intervienen en el mismo (Villar y Alegre, 2004). Este fortalecimiento de la calidad, promovido por el Estado, está ocasionando cambios conceptuales en la universidad como una organización que aprende desde sí misma:

En general, la fase del modelo de aseguramiento de la calidad se puede ver como un modelo de relaciones entre la educación superior y el Estado, de un mecanismo de control cara a cara de formas más complejas y presumiblemente más eficaces de responsabilidad donde conceptos como los de excelencia académica y autonomía tienen un nuevo significado. En muchos casos, es el Estado el que comienza la introducción de sistemas de aseguramiento de la calidad, como un ejercicio de «yo también» o con otros objetivos (Jeliazkova y Westerheijden, 2002: 437).

La evaluación de programas formativos ha sido generalmente de «pregrados» y por personal vinculado con todos los aspectos de una titulación: desde la docencia y el prácticum hasta la infraestructura de recursos materiales y los procesos de gestión de la comunicación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las titulaciones de posgrado y títulos propios de las universidades donde las evaluaciones y auto-evaluaciones se han realizado de manera voluntaria y como signo de auto-exigencias de calidad de los impulsores de los mismos, a pesar de que en ambos casos los servicios de aprendizaje se orientan a resolver las necesidades de los grupos a los que se dirigen. En estas cuestiones, el modelo de evaluación tiene que incrementar su valor incorporando en el mismo a personas que están directamente implicadas en los procesos formativos:

La participación de los beneficiarios en la evaluación de los programas aumenta la validez de un programa (Brandon, 1998: 326).

La evaluación de un programa, y especialmente si es de un posgrado asentado en el tiempo, debe responder a un modelo lógico donde se conozcan los componentes del mismo como columnas que soportan la explanada de un escenario formativo que tiene un bienio de duración:

Los evaluadores de programas han defendido el uso de modelos lógicos mucho tiempo para mostrar el funcionamiento de un programa, de los recursos (entradas) y/o supuestos iniciales, para llevar a cabo las actividades del programa, los rendimientos (productos), y resultados a corto, medio y largo plazo (Wholey, 1979, 1987; McLaughlin y Jordan, 1999) (Scheirer y Newcomer, 2001: 65).

La evaluación de la configuración curricular y del funcionamiento organizativo controlado en planos o módulos autónomos que tienen precisión tecnológica, brillos en la gestión y efectos del empleo de los egresos, que soportan el envigado del edificio de un programa, es una habilidad compleja, si no se dominan los pilares o indicadores que soportan la acción de la fuerza de un programa formativo:

Los evaluadores de programas deben tener un poco de conocimiento en estas áreas, pero la calidad de la evaluación puede sufrir si intentan proporcionar una guía en ellas así como en la evaluación. ¿Es sabio esperar que todos los evaluadores tengan una gama amplia de competencias? Llegar a ser «completamente competente solo» en la evaluación de un programa es una tarea intelectual difícil (Scriven, 1996: 160-161), (citado en Sawin, 2000: 233).

La evaluación de un programa por los formadores encierra una complejidad que acecha el programa tras la apariencia de la forma simple de conocer su opinión, porque puede significar ésta una puerta abierta para penetrar en el enigma de un programa formativo sin que se oculte la necesaria dualidad del agente estudiante:

Los evaluadores sirven en una variedad de papeles para producir información que una organización usará para hacer entonces las alteraciones programáticas (Morabito, 2002: 322).

El enigma de la evaluación como vía para la reconstrucción de un programa busca otras canteras de referencia donde reside la intencionalidad de reinterpretar una actividad que devuelva el mundo de las relaciones sensibles a los nuevos yacimientos de la práctica:

Aunque puede haber incertidumbre sobre el nuevo currículum, el compromiso para enseñar y facilitar el aprendizaje del estudiante se ha extendido, y hay muchas personas perspicaces a la investigación y evaluación de su práctica para mejorar la experiencia del estudiante (Leathwood y Phillips, 2000: 319).

Parte de la información aparente aportada por un evaluador puede ser a través de indicadores que son los sistemas portadores de las líneas de fuerza de un programa, por las cuales no sólo se conoce la configuración de una emisión educativa, sino también cómo son a nivel de composición los profesionales capaces de formar y evaluar interaccionando y sintetizando ambas funciones en una nueva modernidad educativa que trata de aumentar los reflejos de excelencia en todas las escenas de la vida universitaria:

Con esta perspectiva en la cabeza, el proyecto buscó teorizar los atributos de profesores excelentes y las relaciones entre esos atributos, con la meta a largo plazo de ayudar a los académicos principiantes en su desarrollo como maestros (Kane, Sandretto y Heath, 2004: 283).

Una de las características de un programa de posgrado es, sin ambages, la educación profesional de los alumnos. Es decir, que un estudiante integre:

Un conocimiento teórico y un entrenamiento práctico en una filosofía holística que pueda aplicar eficazmente en la práctica (Delaney, 1997: 243).

Esta declaración se convierte en una de las normas o estándares de un programa de profesionalización educativa (adquisición de destrezas profesionales, crecimiento profesional, y preparación para la práctica profesional), como es este Máster ED, de ahí la importancia y necesidad de conocer las opiniones de los formadores.

Diseño del estudio

El contexto institucional del Máster ED es el de la Universidad de La Laguna donde está implantado como Título propio de Posgrado desde 1994 y ha venido capacitando a profesionales para el ámbito de la educación en y para la diversidad en sus múltiples facetas. Se trata de un postgrado vinculado con múltiples instituciones nacionales y extranjeras. Posee, en fin, un elevado porcentaje de alumnado egresado que obtiene su empleo a partir de las bolsas de trabajo, prácticum y proyectos de investigación, que lleva a cabo en el seno del programa. Posee, asimismo, la homologación del Gobierno de Canarias para los maestros especialistas.

El Postgrado ED constituye hoy un tema de especial importancia para todos los profesionales implicados en la educación, así como para familias y otros profesionales relacionados con la misma, y su carga curricular y organizativa es el fundamento de la evaluación:

Con suerte, la teoría de programas guía una evaluación identificando los elementos importantes del programa y articulando cómo se espera que esos elementos se relacionen entre sí (Cooksy, Gill y Kelly, 2001: 119).

El interés por la educación en la diversidad va en aumento y la cultura de la diversidad nos lleva a una nueva manera de educar y de educarnos que parte del respeto a la diversidad como un valor, aprendiendo a convivir con la incertidumbre que se deriva de la complejidad. En el Postgrado ED se abordan diferentes ámbitos de dicha diversidad como son: por razón de género (hombre, mujer), edad (niños, ancianos, etc.), por discapacidad, poblacional, de etnias, de lenguas, religiones, por orígenes económicos (pobreza, emigración), ideológicos (refugiados), por motivos de justicia (presos, personas confinadas), por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes, etc. Interesan las múltiples manifestaciones de la diversidad humana con la intención de favorecer la diversidad, toda diversidad legítima (Alegre, 2000: 15-16).

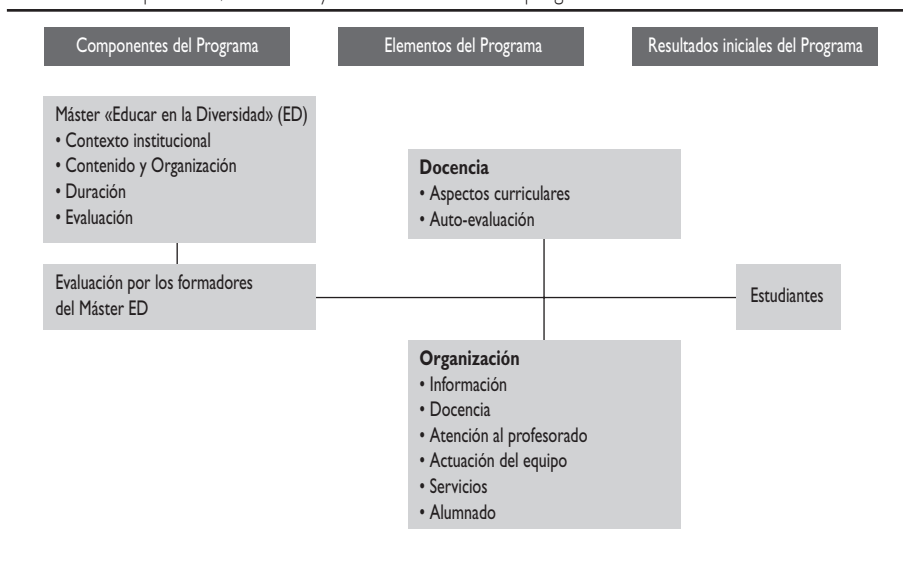
Estos planteamientos suponen el diseño de componentes para un programa (contenido y organización) formativo de individuos como nuevos profesionales de un sector socioeducativo. Para ello, el Máster ED proporciona a los mismos una alta capacitación para llevar a cabo tareas relacionadas con el cambio de actitudes sociales, con la elaboración y aplicación de programas educativos y sociales en los ámbitos de la diversidad anteriormente indicados y con la adquisición de competencias específicas delimitadas y especificadas. De ahí que posea un carácter interdisciplinar donde se

dan cita disciplinas jurídicas, médicas, sociales, educativas, psicológicas, entre otras y donde tienen presencia más de 70 instituciones y asociaciones, así como la voz de los propios afectados, familias y profesionales.

Se trata de un Máster de larga duración con 1.500 horas (150 créditos) impartidas a lo largo de dos cursos académicos, donde el alumnado recibe formación teórico-práctica en sesiones, seminarios, talleres y visitas presenciales, lleva a cabo un prácticum de especialidad y realiza una investigación aplicada de fin de Máster siguiendo los criterios científicos especificados por el Máster (Alegre y cols., 2002: 35-54).

Los exigentes criterios de evaluación del aprendizaje en el Posgrado ED conllevan la evaluación del alumnado en cada uno de los apartados anteriormente especificados, así como la auto-evaluación del Posgrado (el alumnado evalúa al profesorado, la organización, las instituciones; también, las instituciones evalúan el Posgrado; etc.) y la evaluación del Máster por el profesorado que en él participa como formador (objeto del presente artículo), así como su auto-evaluación. El programa se formaliza en un esquema que muestra los elementos curriculares, organizativos y de gestión presentes en las secciones racionales de la Figura I:

FIGURA I. Componentes, elementos y resultados iniciales del posgrado ED



Población y tamaño

Los sujetos del estudio, un universo total de 240 personas que contestó en su totalidad el cuestionario de recogida de datos, fueron los formadores participantes en el Posgrado en una o varias promociones desde 1994 hasta 2004 inclusive (véase la Tabla I). De manera general, los formadores eran profesores de universidad (37,08%) y profesionales (62,91%). Con respecto a género, 124 sujetos eran hombres (52,15%) y 116 mujeres (48,33%). La mayoría de los formadores pertenece al ciclo de edad comprendido entre los 55-64 años (37,08%), seguido del grupo perteneciente al grupo de 45-54 años (25%). Casi la totalidad de los formadores procede de las Islas Canarias (80,41%). En cuanto a la titulación académica, domina el grupo que tiene el grado de Doctor (50,83%), seguido del título de Licenciado (38,33%) y, en menor porcentaje, de una Diplomatura (10,83%). Como formadores, 34 profesores universitarios participaron en la cuarta promoción del Máster ED (plantilla más numerosa en las promociones), mientras que en el caso de los profesionales, 58 docentes intervinieron en la primera promoción, que fue la más numerosa. La mayoría del equipo formador tiene una antigüedad que supera los 13 años (60%) y que, sin embargo, participan en Actividades de Formación Docente en un escaso 11,6%.

Estrategia metodológica para contestar las preguntas de evaluación del estudio

Esta iniciativa de evaluación del Posgrado ED tiene su punto crucial en un tratamiento (x) que es evaluado por un grupo de miembros (componentes del programa) que observan su funcionamiento (o). Entendido el diseño, pues, como uno de tipo pre-experimental (Cook y Campbell, 1979), la observación en este caso fue la medida realizada del programa por medio de cuestionarios para el sondeo de opiniones y actitudes de los formadores.

El procedimiento del sondeo consistió en el envío por correo a los domicilios o en la entrega personal del Cuestionario de valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD) a todo el equipo de formadores del Posgrado ED para recopilar las evidencias de las imágenes de una realidad cambiante y plural:

La producción de evidencias sobre el impacto por la participación en intervenciones educativas a corto plazo es una tarea particularmente desafiante para los evaluadores de programas (Myford y Cline, 2001: 107).

TABLA I. Porcentajes de profesorado universitario y profesionales según rasgos demográficos y atributos profesionales (N = 240)

Rasgos demográficos y atributos profesionales		Profesorado universitario (N=89) 37,08%				Profesionales (N = 151) 62,91%			
		Máster				Máster			
		1994-1997	1997-1999	1999-2001	2001-2003	1994-1997	1997-1999	1999-2001	2001-2003
Género (N=240) (100%)	Hombre (N=124) 52,15%	(N=16) 36,4%	(N=9) 34,6%	(N=5) 25%	(N=19) 55,9%	(N=28) 63,6%	(N=17) 65,7%	(N=15) 75%	(N=15) 44,1%
	Mujer (N=116) 48,33%	(N=8) 21,1%	(N=7) 36,8%	(N=10) 40%	(N=15) 44,1%	(N=30) 78,9%	(N=12) 63,2%	(N=15) 60%	(N=19) 55,9%
Edad (N=240) (100%)	<44 (N=45) 18,75%	(N=10) 55,6%	(N=3) (25%)	(N=1) (25%)	(N=5) (45,5%)	(N=8) 44,4%	(N=9) (75%)	(N=3) (75%)	(N=6) (54,5%)
	45-54 (N=60) 25%	(N=1) 5,3%	(N=2) 33,3%	(N=5) 41,7%	(N=9) 39,1%	(N=18) 94,7%	(N=4) 66,7%	(N=7) 58,3%	(N=14) 60,9%
	55-64 (N=89) 37,08%	(N=10) 31,3%	(N=5) 29,4%	(N=5) 26,3%	(N=11) 52,4%	(N=22) 68,8%	(N=12) 70,6%	(N=14) 73,7%	(N=10) 47,6%
	>65 (N=46) 19,16%	(N=5) 38,5%	(N=6) 60%	(N=4) 40%	(N=9) 69,2%	(N=8) 61,5%	(N=4) 40%	(N=6) 60%	(N=4) 30,8%
	Lugar de residencia (N=240) (100%)	Fuera de las Islas Canarias (N=47) 19,58%	(N=10) 62,5%	(N=5) 38,5%	-	(N=5) 50%	(N=6) 37,5%	(N=8) 61,5%	(N=8) 100%
	Islas Canarias (N=193) 80,41%	(N=14) 21,2%	(N=11) 34,4%	(N=15) 40,5%	(N=29) 50%	(N=52) 78,8%	(N=21) 65,6%	(N=22) 59,5%	(N=29) 50%
Titulación académica (N=240) (100%)	Diplomado (N=26) 10,83%	-	-	-	-	(N=6) 100%	(N=7) 100%	(N=7) 100%	(N=6) 100%
	Licenciado (N=92) 38,33%	(N=1) 2,5%	(N=1) 5,6%	-	(N=3) 13%	(N=39) 97,5%	(N=17) 94,4%	(N=11) 100%	(N=20) 87%
	Doctor (N=122) 50,83%	(N=23) 63,9%	(N=15) 75%	(N=15) 55,6%	(N=31) 79,5%	(N=13) 36,1%	(N=5) 25%	(N=12) 44,4%	(N=8) 20,5%
AÑos de antigüedad (N=240) (100%)	1-4 (N=15) 6,25%	(N=1) 4,2%	(N=1) (6,3%)	(N=1) (6,7%)	(N=4) (11,8)	(N=6) (10,3%)	-	(N=1) (3,3%)	(N=1) (2,9%)
	5-8 (N=35) 14,5%	-	(N=3) (18,8%)	(N=1) (6,7%)	(N=1) (2,9%)	(N=12) (20,7%)	(N=7) (24,1%)	(N=5) (16,7%)	(N=6) (17,6%)
	9-12 (N=44) 18,33%	(N=5) (20,8%)	(N=1) (6,3%)	(N=3) (20%)	(N=8) (23,5%)	(N=14) (24,1%)	(N=5) (17,2%)	(N=3) (10%)	(N=5) (14,7%)
	> 13 años (N=146) 60%	(N=18) (75%)	(N=11) (68,8%)	(N=10) (66,7%)	(N=21) (61,8%)	(N=26) (44,8%)	(N=17) (58,6%)	(N=21) (70%)	(N=22) (64,7%)
Participa en actividades Perfeccionamiento docente (N= 240) (100%)	No (N=212) 88,3%	(N=23) (95,8%)	(N=15) (93,8%)	(N=13) (86,7%)	(N=27) (79,4%)	(N=50) (89,2%)	(N=29) (100%)	(N=29) (96,7%)	(N=26) (76,5%)
	Sí (N=28) 11,6%	(N=1) (4,2%)	(N=1) (6,3%)	(N=2) (13,3%)	(N=7) (20,6%)	(N=8) (13,8%)	-	(N=1) (3,3%)	(N=8) (23,5%)

Recogida de datos sobre las preguntas de evaluación

La coordinación académica del Máster ED cumplimentó hojas administrativas relativas a la condición académica del formador, como variables nominales y ordinales de cla-

sificación de los sujetos, que fueron las dos primeras medidas consideradas como antecedentes culturales del estudio:

- Hoja de Datos Administrativos (HDA). Esta herramienta se envió a cada formador junto con la documentación relativa a su participación en el Máster, que devolvió a la coordinación académica el día de su intervención en el mismo. Recoge básicamente los datos de identificación, titulación del formador, titulación donde imparte docencia o los materiales y recursos que precisa para su intervención.
- Cuestionario de calidad académica (CCA). La segunda herramienta registraba, para cada una de las ediciones del Máster ED en que participó el formador, los siguientes aspectos: edición del Máster en que un formador interviene, así como asignatura, horas impartidas, tipo de sesión, documentación exigida por el Máster (hoja adhesión, currículo, bibliografía, esquema, hoja de datos, material para fotocopiar u otro material adjunto), utilización de recursos tecnológicos, como retro-proyector, proyector de diapositivas, video, proyector de video, ordenador, fichas, programas, materiales tiflotecnológicos, etc.

Las preguntas formuladas para evaluar el Máster ED requerían la obtención de una información de los propios formadores como fuentes ineludibles de conocimiento de la opinión y actitudes de este conjunto de agentes del proceso formativo, mediante variables de intervalo, que se diseñó como la fuente de medición para la evaluación del Posgrado:

- Cuestionario de valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD). Este cuestionario fue central para la evaluación del Máster ED, y en él se recogieron valoraciones de los formadores de la organización y docencia del Máster, así como de su auto-evaluación como docentes con las cuales se quiso obtener retroacción del Posgrado desde el punto de vista de uno de los usuarios del mismo.

En el diseño del VPCD (véase el Apéndice), se incluyeron preguntas cerradas del tipo de hechos (datos de identificación, profesionales, de intervención en el Máster, y grados); de opinión (Organización y Docencia), y de creencias, actitudes y conductas personales (Docencia implantada), así como preguntas abiertas de carácter exploratorio. El modo de respuesta de las preguntas de opinión y de actitud fue en gradien-

tes del mismo peso situados como valores de 1 a 5 (estilo Likert), que reflejaron la valoración del formador del constructo Máster ED, ordenado en las siguientes dimensiones o subescalas que eran independientes entre sí:

- **Organización.:** Valora la organización en cuanto a la Información que recibe por parte del Máster; la Documentación si es suficiente, adecuada y en tiempo; Docencia, es decir, si los horarios y el tiempo es suficiente para desarrollar su docencia; si ha dispuesto de los Recursos necesarios para desarrollarla; si la coordinación ha estado presente siendo adecuadas las actuaciones del director, secretario, etc.; si los Servicios (cafetería, aparcamientos, aulas, etc.) son adecuados; y en aquellos profesores que viene de fuera de Tenerife la Atención en cuanto a los hoteles, viajes, acompañamiento, etc. Y, finalmente, relativo al Alumnado, si ha sido adecuado su número, si han sido participativos, en buen clima de aula, etc.
- **Valoración de la Docencia.** En esta dimensión el formador valora los Aspectos Curriculares del Máster (el Plan de Estudios, su especialización, los objetivos, contenidos, exigencia y sistema de evaluación) y calibra indicadores de actuación de su propia Docencia (cómo ha sido el tipo de clase realizada, si ha favorecido coloquios, trabajos grupales, si ha dado bibliografía actualizada y enlaces de páginas web, si ha sido claro, motivador, si ha utilizado recursos, si ha conectado con el alumnado y su nivel general de satisfacción con el Posgrado), es decir, como tecnologías conceptuales que ayudaron a comprender qué asuntos didácticos fueron importantes para ellos y cómo reflexionaron sobre ellos (Barnetson y Cutright, 2000: 277).
- **Valoración global.** Una última dimensión, de carácter cualitativo, plantea al formador en tres ítems que escriba los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora del título propio. Las cuestiones sirven de referencia global para medir la satisfacción del formador con el título, a la manera en que se evalúan los indicadores de una titulación universitaria.

Las bases teóricas para la generación de ítems del cuestionario están implícitas en los estudios de auto-evaluación de titulaciones (Villar y Alegre, 2004), que siguen el modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, en sus siglas en inglés), y ha sido igualmente adaptado en estudios, por ejemplo, que han tratado de explicar el éxito académico de estudiantes universitarios:

El marco teórico resumido anteriormente (Breen, 2002; Breen et al., 2000) proporcionó las bases para el desarrollo de declaraciones de una encuesta que se exigieron a los estudiantes que respondieran a una escala de 5-puntos tipo Likert desde está fuertemente de acuerdo a fuertemente en desacuerdo (Breen y Lindsay, 2002, p. 701).

Análisis de datos para contestar las preguntas

Se vaciaron las respuestas de los cuestionarios en una base de datos confeccionada ad hoc. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa spss 12.0. La fiabilidad del cuestionario VPCD, se obtuvo a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach (96), que indicó la alta fiabilidad del instrumento, es decir, que midió lo que pretendía medir (Máster ED). La validez del cuestionario fue adecuada, porque resumió el grado en que se recogen de forma fehaciente los datos buscados en el Máster ED, y porque los formadores contestaron el VPCD sin hacer preguntas adicionales sobre las intenciones de los ítems.

Resultados

Análisis descriptivo de los cuestionarios HDA, CCA y VPCD

La combinación de datos obtenidos a partir de la Hoja (HDA) y del Cuestionario (CCA) arroja información sobre gestión de procesos de un programa formativo, que fue una de las líneas de trabajo de aseguramiento de la calidad contemplada en el I Plan Nacional Evaluación de Titulaciones. Pensamos como hipótesis de trabajo que los profesores universitarios (89) y los profesionales (151) eran independientes entre sí en la gestión (entrega o no) de la documentación (por ejemplo, en la presentación de documentos como la Hoja de adhesión al Máster) y de los recursos curriculares que precisaban para impartir adecuadamente la docencia.

Para medir el grado de asociación entre ambas variables categóricas de formadores, utilizamos la chi-cuadrado de Pearson, obteniendo diferencias significativas en la

siguiente documentación aportada: Hoja de adhesión (11,55, $p < 0,001$), currículum personal (11,55, $p < 0,001$), bibliografía de ampliación para el alumnado (11,07, $p < 0,000$), esquema docente con los apartados más importantes de su intervención (4,44, $p < 0,02$), material fotocopiado para entregar al alumnado (5,14, $p < 0,01$) o bien otros materiales que consideraron necesarios para impartir docencia como fueron cd, videos, libros o folletos, entre otros (11,14, $p < 0,000$). Desde el punto de vista tecnológico, se consideró importante, igualmente, estudiar el uso que hicieron los formadores de las nuevas tecnologías, hallando diferencias significativas entre ellos en el uso de video (6,0, $p < 0,01$), proyector o cañón de video (30,6, $p < 0,000$), ordenador (33,1, $p < 0,000$), y materiales fungibles como cartulinas, revistas (3,31, $p < 0,5$).

Las hipótesis principales cuantitativas del estudio se derivaron de las declaraciones y escalas del cuestionario VPCD, que analizamos más adelante. Paralelamente, se procedió a analizar cualitativamente la Valoración Global del VPCD, que comentamos a continuación. La identificación y numeración de las variables críticas de los comentarios libres realizados por los profesores en la Valoración Global del cuestionario VPCD fue realizada por seis evaluadores independientes, bajo la coordinación de la investigadora del estudio. Una muestra de 140 formadores (58% de la población) redactó 161 puntos (fuertes o débiles) o propuestas de mejora alusivas al Máster. Posteriormente, tres jueces de entre los evaluadores propusieron un sistema de clasificación de variables que fuera consistente con las subescalas del cuestionario que era la herramienta conceptual de análisis de la evaluación del Máster, todo ello en un afán de obtener categorías exhaustivas y al tiempo excluyentes entre sí que permitiera un nivel apropiado de medición: Organización (información, documentación, organización de la docencia, etc.); Docencia (aspectos curriculares, etc.); Valoración Global (satisfacción, etc.). Los evaluadores recibieron instrucciones para adscribir los párrafos literales a las categorías seleccionadas. Esa correspondencia entre pasajes textuales y categorías fue practicado de forma independiente por los evaluadores hasta alcanzar acuerdos sobre los textos «categorizados», que se ejemplifican en la Tabla II, que, además, fija el porcentaje de textos usado respecto del total de las aportaciones en los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora, así como en cada subcategoría.

Hay más puntos fuertes (57%) que débiles (20%) en el Máster, además, los porcentajes más altos fueron en la Valoración Global, que actúa como categoría síntesis o criterio de calidad del Máster (*Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia*). Tomada en consideración la frecuencia de los puntos fuertes, se estableció un nuevo porcentaje para los comentarios de las subcategorías, resultando que los porcentajes más

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%)	Puntos fuertes N = 91 (57%)	Puntos débiles N = 33 (20%)	Propuestas de mejora N = 37 (23%)
Información		<p>167: «El Máster debería informar más al profesorado sobre las características y expectativas del alumnado con el que se va a encontrar».</p> <p>Subcategoría: Más información al profesorado sobre el alumnado que asiste al Máster; N=2 (6%).</p> <p>121: «Tendría que haber más información al profesorado sobre la intervención que tuvo en una promoción, a fin de poder mejorar para la siguiente».</p> <p>Subcategoría: Más información al profesorado sobre su actuación N=1 (3%).</p> <p>144: «Me hubiera gustado conocer los contenidos que han impartido otros ponentes, para así evitar reiteraciones».</p> <p>Subcategoría: Conocer los contenidos que imparten otros ponentes» N=1 (3%).</p> <p>078: «El Máster hace muy poca difusión de su existencia y de las actividades y publicaciones que lleva a cabo».</p> <p>Subcategoría: Preciso hacer mayor difusión del Máster; N=2 (6%).</p>	<p>098: «El Máster debería desarrollar una actividad relacionada con las publicaciones de los trabajos de los alumnos, contenidos de los módulos, experiencias de prácticas, etc.».</p> <p>Subcategoría: Hacer más publicaciones; N=3 (8%).</p> <p>023: «Mayor comunicación personal del Máster con los profesores para informarles de la tipología del alumnado».</p> <p>Subcategoría: Que el profesor conozca los conocimientos de partida del alumnado y sus expectativas; N=1 (3%).</p> <p>144: «Sugiero que se envíe al profesorado los contenidos que imparten otros profesores, además del programa extenso que recibimos, porque así, no habrían solapamientos».</p> <p>Subcategoría: Conocer los contenidos que imparten otros docentes; N=1 (3%).</p>
Organización de la Docencia		<p>135: «El ajuste horario no permite atender al profesor de manera individual a los alumnos que así lo desean porque los horarios de las sesiones y talleres están ajustados».</p> <p>Subcategoría: Poco tiempo para atender individualmente al alumnado; N=1 (3%).</p> <p>015: «Considero que hay poco tiempo para desarrollar correctamente los contenidos que se me asignan. No me da tiempo para hacer práctica sobre los mismos».</p> <p>Subcategoría: Poco tiempo para desarrollar la docencia; N=2 (6%).</p>	<p>135: «Para los profesores que venimos de fuera, buscar un incremento de tiempo de manera que se pueda atender al alumnado de manera individual o en pequeños grupos».</p> <p>Subcategoría: Mayor posibilidad para atender al alumnado; N=1 (3%).</p> <p>015: «El Máster debe plantearse buscar alternativas para que las propuestas docentes se puedan desarrollar con el tiempo suficiente, porque de lo contrario es difícil desarrollar habilidades en el alumnado, y sólo me limito a transmitir ideas».</p> <p>Subcategoría: Buscar alternativas para proporcionar más tiempo al profesorado; N=1 (3%).</p>
Recursos	<p>0241: «Es muy positivo en el Máster la gran cantidad de medios y recursos que el mismo pone a disposición del profesorado».</p> <p>Subcategoría: Disposición y materiales para el profesorado; N=1 (1%).</p>	<p>165: «Este Máster es muy costoso, para realizarlo el alumnado, porque tiene un grado de exigencia muy elevado en cuanto a los requisitos de asistencia, cumplimiento, entrega de trabajos, etc., que requiere una gran constancia y dedicación».</p> <p>Subcategoría: Costoso para el alumnado; N=1, (3%).</p>	<p>032: «Es preciso mejorar la sala de sesiones porque la ordenación en semicírculo no permite el trabajo en pequeños grupos, talleres o sesiones que requieren movilidad».</p> <p>Subcategoría: Mejorar sala para sesiones par algunos talleres que requieren movilidad; N=1 (3%).</p>
Coordinación	<p>0241: «El Máster está muy bien organizado, la dirección del mismo es excelente».</p> <p>Subcategoría: La organización y dirección; N=1 (1%).</p> <p>153: «He percibido un clima muy agradable entre la organización, el alumnado y el profesorado que hace</p>		<p>162: «El Máster está muy bien coordinado, sugiero que se continúe con la dirección académica y administrativa tal como está en la actualidad».</p> <p>Subcategoría: Continuar con la dirección académica y administrativa tal como se lleva; N=1 (3%).</p>

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%)	Puntos fuertes N = 91 (57%)	Puntos débiles N = 33 (20%)	Propuestas de mejora N = 37 (23%)
	<p>muy gratificante la experiencia de participar en el Máster».</p> <p>Subcategoría: Clima entre el alumnado y entre la organización y el profesorado, N=1 (1%).</p> <p>154: «Ha existido un apoyo continuo al alumnado y al profesorado por parte de la dirección del Máster».</p> <p>Subcategoría: Apoyo continuo al alumnado y profesorado por parte de la dirección, N=1 (1%).</p>		
Atención	<p>209: «Considero que el recibimiento y atenciones que la dirección del Máster tiene con el profesorado que asistimos de fuera de las Islas es exquisito».</p> <p>Subcategoría: Exquisito recibimiento y atención al profesorado, N=1 (1%).</p>		
Alumnado	<p>303: «Me han informado que la valoración que el alumnado hace del Máster es muy positiva y eso es un indicador importante de su calidad».</p> <p>Subcategoría: La valoración del alumnado es muy positiva, N=1 (1%).</p> <p>006: «Quiero destacar la elevadísima participación del alumnado y la atención y escucha que han manifestado en toda la sesión».</p> <p>Subcategoría: Alta participación y escucha del alumnado, N=1 (1%).</p>	<p>032: «Creo que un posgrado como este debería hacer una evaluación inicial del alumnado en cuanto a los conocimientos de partida, puesto que así el profesor sabe a qué atenerse al impartir su sesión o taller».</p> <p>Subcategoría: Evaluación de la preparación inicial del alumnado, N=1 (3%).</p> <p>194: «Pienso que es un error que se admita en el posgrado a alumnos del último curso de carrera puesto que ello baja el nivel».</p> <p>Subcategoría: Que se pueda cursar simultáneo con el grado, N=1 (3%).</p> <p>121: «Tendría que haber una mayor comunicación del profesor con el alumnado, conocer los proyectos que desarrollan, etc. Se me hace escaso el tiempo que tengo para estar con ellos».</p> <p>Subcategoría: Mayor comunicación con alumnado, N=1 (3%).</p> <p>015: «En esta promoción me parece que el alumnado ha participado menos que en las anteriores, lo he visto mucho menos implicado».</p> <p>Subcategoría: Poca participación del alumnado, N=1 (3%).</p>	<p>032: «El Máster debería establecer unos mínimos en la formación de partida».</p> <p>Subcategoría: Establecer mínimos de formación de partida, N=1 (3%).</p> <p>115: «Aumentar la presencia del alumnado de diferente procedencia formativa porque eso proporciona al Máster una mayor riqueza. También hay que incrementar el número de alumnos que estén trabajando en diferentes lugares».</p> <p>Subcategoría: Aumentar la presencia de alumnado de diferente procedencia formativa y de la práctica profesional, N=1 (3%).</p>
Aspectos Curriculares	<p>089: «Veo como punto fuerte la gran diversidad y calidad del profesorado que el Máster ha invitado. Significa un gran esfuerzo tener el plantel de profesor que el Máster posee».</p>	<p>023: «El Máster tiene mucha teoría, demasiados contenidos teóricos y es preciso que haya más práctica».</p> <p>(Subcategoría: Mucha teoría, N=1 (3%).</p> <p>099: «El Máster supone un gran número de horas en las aulas, pienso que habría que incrementar el número de</p>	<p>015: «Considero que el Máster ha de seguir ampliando otros ámbitos de la diversidad, sobre todo aquellos de tipo social: alumnado marginado y en situación de riesgo».</p> <p>Subcategoría: Seguir ampliando ámbitos de la diversidad, N=1 (3%).</p>

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%)	Puntos fuertes N = 91 (57%)	Puntos débiles N = 33 (20%)	Propuestas de mejora N = 37 (23%)
<p>Subcategoría: Diversidad y calidad de los profesores invitados, N=1 (1%). 050: «Un aspecto que resalta del Máster es la amplitud que posee de temas tratados en el mismo. Veo un gran valor el temario y los objetivos que plantea».</p> <p>Subcategoría: Amplitud temas tratados (temario y objetivos, N=1 (1%). 046: «El Máster es un revulsivo puesto que despierta el interés por la atención a la diversidad, a los grupos heterogéneos».</p> <p>Subcategoría: Despierta interés por la atención a grupos heterogéneos, N=1 (1%). 053: «En el momento en que nos encontramos, abordar la inmigración supone abordar en un Máster un ámbito de especial interés social y actualidad».</p> <p>Subcategoría: Abordar el ámbito de la inmigración de interés social, N=1 (1%). 078: «Veo en el Máster un título que favorece la aproximación y actualización en un campo amplio como es la diversidad. Sin embargo los enfoques teóricos, líneas de investigación, prácticum que el alumnado realiza, el proyecto fin de Máster que defiende, y la forma de organizar las sesiones, talleres, visitas, seminarios, me parece extraordinaria».</p> <p>Subcategoría: Metodología y estructuración de los contenidos, N=9 (10%). 216: «La posibilidad que el Máster ofrece de profesionalización, innovación y practicidad».</p> <p>Subcategoría: Profesionalización, innovación y practicidad, N=1 (1%). 194: «Me resulta entusiasta la amplitud y variedad de temas y la actualización científica y documental interdisciplinaria».</p> <p>Subcategoría: Amplitud temática, actualización interdisciplinaria, N=4 (2,8%).</p>	<p>horas prácticas fuera de las mismas, además de las 300 horas de prácticum, me refiero a prácticas fuera, del estilo de las visitas que ustedes realizan, pero más a menudo».</p> <p>Subcategoría: Más sesiones activas fuera del aula, N=1 (3%). 022: «Existen algunas dificultades para conjugar la teoría y la práctica real en el aula».</p> <p>Subcategoría: Dificultad de la conjunción teoría y práctica, N=1 (3%). 053: «El marco conceptual del Máster es excesivamente amplio lo cual impide la profundización».</p> <p>Subcategoría: Amplitud del marco conceptual, N=1 (3%).</p>	<p>019: «Añadir un módulo más amplio de metodología para la investigación, necesario no sólo para el trabajo del Máster, sino también para el trabajo organizativo en el desarrollo de una actividad laboral en este ámbito de especialización».</p> <p>Subcategoría: Ampliar las horas del módulo de metodología, N=1 (3%). 023: «Que el Máster siga trayendo especialistas de prestigio de manera que se continúen presentando las últimas investigaciones».</p> <p>Subcategoría: Seguir presentando las últimas investigaciones, N=1 (3%). 017: «El Máster tendría que potenciar que todo el profesorado proporcione una orientación inclusiva en su intervención».</p> <p>Subcategoría: Que todo el profesorado proporcione una orientación inclusiva, N=1 (3%). 022: «Editar una versión on-line del Máster».</p> <p>Subcategoría: Propiciar una versión en Internet del Máster, N=1 (3%). 053: «Que el Máster facilite vías distintas de especialización dentro del propio Máster».</p> <p>Subcategoría: Establecer vías alternativas de especialización, N=1 (3%).</p>	

Continúa en pág. siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

Total profesores N = 140 (58%) Total aportaciones N = 161 (100%)	Puntos fuertes N = 91 (57%)	Puntos débiles N = 33 (20%)	Propuestas de mejora N = 37 (23%)
Valoración General de la Calidad del Posgrado	<p>404: «Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia». Subcategoría: Máster de Calidad y Excelencia, N=30 (33%).</p> <p>0871: «Ha sido un Máster puntero e innovador, que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad desde miras más amplias y desde enfoques integradores y no segregadores». Subcategoría: Máster puntero e innovador que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad, N=5 (5%).</p> <p>092: «El Máster significa una gran apertura para los alumnos en cuanto al acceso a otras fuentes de información que provienen de otras partes de España y del extranjero». Subcategoría: Apertura para los alumnos a otras fuentes de información provenientes de otros lugares de España y otros países, N=10 (11%).</p> <p>121: «El mayor valor del Máster es su interés social, puesto que aborda problemáticas muy enraizadas con la persona». Subcategoría: Máster de gran interés social, N=1 (4%).</p>	<p>001: «La gran calidad del Máster implicará un mayor apoyo de las instituciones universitarias y gubernamentales». Subcategoría: Poco apoyo institucional, N=1 (3%).</p> <p>006: «Si este Máster se desarrollara en la Península tendría un mayor reconocimiento y difusión. El ser en Canarias es una dificultad». 154: «Al ser en Canarias no pueden asistir muchos alumnos y profesores». Subcategoría: Ser en Canarias, N=2 (6%).</p> <p>0871: «No encuentro ningún punto débil al Máster». (Subcategoría: Ninguno, N=10 (30%).</p>	<p>098: «El Máster sólo debe continuar con la orientación y dirección que lleva, porque está muy bien organizado y diseñado». Subcategoría: Continuar en la orientación que se lleva, N=9 (24%).</p> <p>194: «El Máster debe propiciar líneas de investigación punteras y consolidadas». Subcategoría: Fomentar líneas de investigación, N=1 (3%).</p> <p>118: «Mucho ánimo y muchas felicitaciones porque el Máster está muy bien tal como está. Sigamos así». Subcategoría: Felicitaciones al Máster y mucho ánimo, N=5, 14%).</p> <p>001: «Les felicito por el Máster, sólo habría que mejorar lo que he indicado en puntos débiles». Subcategoría: Mejorar puntos débiles, N=2 (5%).</p>
Reconocimiento Social y Profesional del Posgrado	<p>012: «Este Máster me ha impresionado y creo que es novedoso y único en el ámbito nacional e internacional». Subcategoría: Novedoso y único, N=6 (7%).</p> <p>116: «Me parece un punto fuerte el hecho de que el Máster tenga un reconocimiento por parte del Gobierno de Canarias y que homologue la situación de especialización al cuerpo del profesorado». Subcategoría: Máster con reconocimiento del Gobierno de Canarias, N=6 (7%).</p> <p>216: «La fuerte vinculación social e institucional del Máster, reflejada en la variedad y amplitud de instituciones colaboradoras es un aspecto a desta-</p>	<p>162: «Un Máster de este nivel tendría que haber sido más conocido en ámbitos internacionales y hacer mayor difusión del mismo». Subcategoría: Poco conocido en el ámbito internacional, N=1 (3%).</p> <p>022: «Las mayores dificultades de los posgrados son las referidas al mercado laboral y las dificultades del alumnado para encontrar trabajos». Subcategoría: Dificultad mercado laboral, N=1 (3%).</p>	<p>018: «El Máster ha de establecer más convenios y tener más vínculos con otras universidades e instituciones nacionales y extranjeras». Subcategoría: Establecer más vínculos con universidades e instituciones extranjeras, N=1 (3%).</p> <p>025: «El Máster tendría que vincularse más directamente con el Centro de Estudios para la Educación en la Diversidad (CEUED)». Subcategoría: vinculación con el CEUED, N=1 (3%).</p> <p>078: «Conveniría que se potenciara una bolsa de empleo para los alumnos del Máster». Subcategoría: Potenciar una bolsa de empleo del Máster, N=1 (3%).</p>

Continúa en página siguiente

TABLA II. Categorías de los elementos del programa, porcentaje de uso de las subcategorías con ejemplos de mensajes literales de profesores

Total profesores N = 140 (58%)	Puntos fuertes N = 91 (57%)	Puntos débiles N = 33 (20%)	Propuestas de mejora N = 37 (23%)
Total aportaciones N = 161 (100%)			

car el mismo».

Subcategoría: Fuerte vinculación social e institucional, N=8 (9%).

216: «Este Máster posee un elevado índice de inserción laboral de sus egresados, por tanto, posee grandes salidas laborales y eso es importante para un estudio de posgrado».

Subcategoría: Máster con grandes salid

relevantes en orden decreciente ocurrieron en las subcategorías: Máster de Calidad y Excelencia (33%); Apertura para los alumnos a otras fuentes de información provenientes de otros lugares de España y otros países (11%); Metodología y estructuración de los contenidos (10%); Fuerte vinculación social e institucional (9%); Novedoso y único (7%); Máster con reconocimiento del Gobierno de Canarias (7%); y Máster puntero e innovador que se ha adelantado a la demanda social de contemplar la diversidad (5%).

El porcentaje más alto relacionado con los puntos débiles fue. «No encuentro ningún punto débil al Máster» (30%). Mientras que para las propuestas de mejora, según un orden decreciente, fue el siguiente: «Continuar en la orientación que se lleva (24%); Felicitaciones al Máster y mucho ánimo (14%); y Hacer más publicaciones (8%)». No se puede decir que las propuestas de mejora apunten en la dirección de corregir desajustes del programa que hayan sido expresados por más de un profesor, excepto cuando señalan como ejemplo: «El Máster debería desarrollar una actividad relacionada con las publicaciones de los trabajos de los alumnos, contenidos de los módulos, experiencias de prácticas, etc.».

Comparaciones

Como los formadores del Máster ED -que evaluaron la bondad y mérito del programa de postgrado- eran sujetos que pertenecían o no a la universidad, contrastamos las opiniones de ambos grupos en función de esa pertenencia institucional. La hipótesis

de partida consideró cómo variaban sus opiniones en función de los ítems de las subescalas (por ejemplo, Docencia), de cada una de las dos escalas (Valoración de la Organización y Valoración de la Docencia) del cuestionario VPCD. La siguiente declaración de hipótesis ejemplifica el resto de las formulaciones hipotéticas: Las opiniones de todos los Profesores universitarios son distintas de los juicios de todos los Profesionales en el conjunto de promociones del Máster en la escala Valoración de la Organización (Subescala Información), ítem «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención».

La Tabla III expone tres tipos de comparación: a) formadores entre sí en el conjunto de las promociones del Máster; b) género de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster; c) lugar de residencia de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster; y d) actividades de perfeccionamiento docente de los formadores en el conjunto de las promociones del Máster. La disposición de las filas de la Tabla III sigue el orden de los ítems de las subescalas (en letra cursiva) de las dos escalas del cuestionario VPCD.

- Realizados 28 contrastes en la escala Valoración de la Organización, la «t» de Student mostró la significación de las diferencias con distintos niveles de probabilidad en nueve efectos. Hubo, además, diferencias significativas en cada una de las cuestiones de la subescala Actuación del Equipo y en cada uno de los cuatro ítems de la subescala Alumnado, que vinieron a ser los resultados más destacados desde el punto de vista organizativo. Finalmente, se obtuvieron diferencias en dos de los seis ítems de la subescala Docencia. No existieron diferencias significativas de opinión en el resto de las hipótesis declaradas. De los siete ítems de que se compone la subescala Aspectos curriculares de la escala Valoración de la Docencia, las opiniones de los formadores fueron distintas entre sí en tres ítems de la misma, resultando, de otra parte, significativas las diferencias en siete de los 15 ítems de la subescala Auto-evaluación.
- No parecen existir -salvo en un ítem de la subescala de Auto-valoración- otras diferencias significativas por razón de género entre los formadores.
- Cuando se compararon los formadores por razones del lugar de residencia en Islas Canarias o en otros lugares geográficos de la Península (incluidos países del extranjero), aparecieron diferencias significativas en un ítem de la subescala Servicios perteneciente a la escala Valoración de la Organización.

TABLA III. Resultados significativos de rasgos demográficos y atributos profesionales de formadores en las escalas de VPCD, según la «t» de Student

Medida	Efecto	t	p
Profesorado universitario vs. Profesionales	Valoración de la organización		
	Docencia. «He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster».	3,49	0,001
	Docencia. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia».	3,55	0,000
	Actuación del Equipo. «La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada».	2,55	0,01
	Actuación del Equipo. «La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada».	2,23	0,02
	Actuación del Equipo. «La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada».	2,41	0,01
	Alumnado. «El número de alumnos/as del Máster ha sido apropiado».	4,05	0,000
	Alumnado. «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase».	3,37	0,001
	Alumnado. «El clima del aula ha sido satisfactorio».	3,24	0,01
	Alumnado. «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme».	3,04	0,003
	Valoración de la docencia		
	Aspectos curriculares. «Creo que el Máster prepara profesionalmente al alumnado y le abre las puertas para el mundo laboral».	3,91	0,000
	Aspectos curriculares. «Creo que los contenidos de este título propio son relevantes y acordes a la realidad social».	3,31	0,001
	Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente».	2,01	0,04
	Auto-valoración. «He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes».	4,05	0,000
	Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster».	3,55	0,000
	Auto-valoración. «Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado».	4,03	0,000
	Auto-valoración. «He presentado la información de forma motivadora y atrayente».	3,49	0,001
	Auto-valoración. «Los contenidos de la sesión han sido interesantes».	2,28	0,02
Auto-valoración. «Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del módulo en el cual he participado».	2,31	0,001	
Auto-valoración. «He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión».	4,91	0,000	
Hombre versus Mujer	Valoración de la docencia		
	Auto-valoración. «He conectado social y cognoscitivamente con los estudiantes».	2,38	0,01
Lugar de residencia: Islas Canarias versus No Islas Canarias	Valoración de la organización		
	Servicios. «La sala donde he impartido mi sesión en el Máster; así como la cafetería y entorno de la misma están limpios».	-2,08	0,03
	Valoración de la docencia		
	Auto-valoración. «Mi metodología docente ha sido de tipo clase magistral».	-2,34	0,02
	Auto-valoración. «He sugerido bibliografía y páginas Web para que el alumno/a profundice de manera autónoma».	-2,72	0,007
	Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster».	-2,69	0,007
Participa en actividades de perfeccionamiento docente	Valoración de la organización		
	Información. «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención».	2,60	0,01
	Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención».	-2,06	0,04
	Atención al profesorado. «He sido recibido por la directora y/o coordinador/a académico del Máster».	2,08	0,03
	Atención al profesorado. «Ha habido un coordinador presente en la sala durante mi intervención».	2,85	0,005
	Atención al profesorado. «En los descansos, he estado acompañado de la dirección y/o coordinación académica del Máster».	3,39	0,001
	Atención al profesorado. «Se me han abonado correctamente los gastos adicionales de taxis, comidas en trayecto, etc.».	2,37	0,02
	Servicios. «Los servicios del aula: cafetería, aparcamientos, acceso al aula son cómodos».	2,02	0,04
	Valoración de la docencia		
	Aspectos curriculares. «La estructura del Plan de Estudios del Máster (contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster, trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente».	2,23	0,02
	Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente».	2,89	0,004
	Auto-valoración. «Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster».	3,57	0,000

Finalmente, se obtuvieron diferencias significativas en tres ítems de la subescala Auto-valoración perteneciente a Valoración de la Docencia.

- La participación de los formadores de todas las promociones del Máster en actividades de auto-perfeccionamiento clasificó a los sujetos en dos categorías académicas, que asimismo podían tener diferencias de opinión acerca de este programa de postgrado. En efecto, las opiniones de los formadores con o sin experiencia formativa tuvieron diferencias entre sí en las dos escalas del VPCD, y, en particular, en siete asuntos organizativos, destacando cuatro de los ocho que componen la subescala de Atención al profesorado, y en un ítem de las subescalas Información, Docencia y Servicios. Desde el punto de vista de Valoración de la Docencia, las diferencias entre los grupos ocurrieron en dos ítems de Aspectos curriculares y en uno de Auto-valoración.

Las comparaciones de los formadores promoción a promoción del Máster ed ofrecían una perspectiva sobre los elementos del programa que podrían brindar mayor divergencia de juicios y opiniones. La declaración de hipótesis se formulaba bajo el mismo principio, el test de la «t» se aplicó a las dos muestras independientes de formadores en cada uno de los ítems de las dos escalas del cuestionario VPCD y la «p» representaba el nivel de probabilidad de error. La Tabla IV muestra las diferencias en el orden de los ítems de las subescalas. Inicialmente, ocurrieron más diferencias significativas en las dos escalas de Valoración de la Organización y Valoración de la Docencia de las dos últimas promociones del Máster, que en las dos primeras. El dato más destacado se produjo en los ítems «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase» y «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme» y de la subescala Alumnado perteneciente a Valoración de la Organización donde se produjo una diferencia significativa en las cuatro promociones de Máster.

Los rasgos demográficos y los atributos profesionales de los formadores son, igualmente, variables que pueden tener efectos diferentes en el proceso y resultados de un programa formativo. De acuerdo con la Tabla II, la variable «edad» se dividió en cuatro ciclos que representaban el total de la población del estudio, siendo los ciclos de los valores centrales periodos de diez años. Las hipótesis formuladas teniendo como variables independientes esos rasgos y atributos se transformaban debido al efecto seleccionado. Para esta serie de hipótesis se consideró como efecto principal los promedios de las subescalas de cada una de las dos escalas del cuestionario VPCD, con objeto de averiguar si los promedios de los constructos curriculares, didácticos y organizativos que habíamos establecido racionalmente para el mencionado cuestio-

TABLA IV. Resultados significativos de «t» de Student para los formadores de las promociones del Máster

VPCD	Máster 1994-1997		Máster 1997-1999		Máster 1999-2001		Máster 2001-2003	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Valoración de la organización								
Información. «Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención».	-	-	-	-	2,05	0,04	-	-
Docencia. «He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster».	-	-	-	-	2,39	0,001	3,47	0,001
Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención».	-	-	2,78	0,006	-	-	-	-
Docencia. «La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia».	-	-	-	-	2,46	0,001	1,98	0,04
Docencia. «He dispuesto de los materiales y recursos necesarios para mi intervención en el Máster».	-	-	-	-	2,18	0,03	1,98	0,04
Docencia. «He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención».	-	-	-	-	2,78	0,006	-	-
Docencia. «He entregado materiales complementarios a mi exposición (fotocopias, CD, videos, libros, folletos, etc.)».	-	-	-	-	2,83	0,005	2,30	0,02
Actuación del Equipo. «La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada».	-	-	-	-	2,55	0,01	-	-
Actuación del Equipo. «La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada».	-	-	-	-	2,23	0,02	-	-
Actuación del Equipo. «La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada».	-	-	-	-	2,41	0,01	-	-
Alumnado. «El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase».	2,05	0,04	2,65	0,008	2,44	0,001	3,92	0,000
Alumnado. «El clima del aula ha sido satisfactorio».	2,84	0,005	-	-	-	-	-	-
Alumnado. «El comportamiento social del alumnado en las sesiones es conforme».	2,07	0,03	2,80	0,006	3,18	0,002	3,13	0,002
Valoración de la docencia								
Aspectos curriculares. «La estructura del Plan de Estudios del Máster (contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster, trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente».	-	-	-	-	2,45	0,01	2,80	0,006
Aspectos curriculares. «Considero que el ámbito de la diversidad está suficientemente tratado».	-	-	-	-	2,56	0,01	2,98	0,003
Aspectos curriculares. «Creo que el Máster cumple con sus objetivos generales de formación y especialización profesional».	2,26	0,02	-	-	-	-	-	-
Aspectos curriculares. «Creo que los contenidos de este título propio son relevantes y acordes a la realidad social».	-	-	-	-	2,88	0,004	2,19	0,02
Aspectos curriculares. «Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente».	2,01	0,04	-	-	2,5	0,01	2,63	0,009
Auto-valoración. «He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes».	2,58	0,01	-	-	2,715	0,007	2,35	0,02
Auto-valoración. «He sugerido bibliografía y páginas web para que el alumno/a profundice de manera autónoma».	-	-	-	-	3,56	0,000	4,27	0,000
Auto-valoración. «Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster».	3,97	0,000	-	-	7,19	0,000	6,67	0,000
Auto-valoración. «Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado».	2,43	0,01	-	-	5,9	0,000	6,74	0,000
Auto-valoración. «He presentado la información de forma motivadora y atrayente».	2,36	0,01	-	-	6,45	0,000	6,86	0,000
Auto-valoración. «Los contenidos de la sesión han sido interesantes».	-	-	-	-	3,77	0,000	4,75	0,000
Auto-valoración. «Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del Módulo en el cual he participado».	-	-	-	-	4,42	0,000	5,09	0,000
Auto-valoración. «Creo que mi sesión ha desarrollado habilidades en el alumnado, en relación a las que inicialmente poseían».	-	-	-	-	3,03	0,003	4,74	0,000
Auto-valoración. «He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión».	-	-	-	-	3,65	0,000	4,74	0,000
Auto-valoración. «He conectado social y cognoscivamente con los estudiantes».	-	-	-	-	3,52	0,000	3,84	0,000
Auto-valoración. «Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster».	-	-	2,41	0,01	3,23	0,001	3,27	0,001

nario, eran iguales o distintos entre sí. Posteriormente, si las diferencias entre las variables resultaban significativas se establecieron nuevas comparaciones a posteriori por medio del test de la Diferencia Mínima Significativa (DMS). Así, ilustramos con la siguiente hipótesis las declaraciones establecidas para las demás: «Existen diferencias significativas en las subescalas de Información, Docencia, Atención al Profesorado, Actuación del Equipo, Servicios, y Alumnado (Valoración de la Organización), y en Aspectos curriculares y Auto-valoración (Valoración de la Docencia), en función del ciclo de edad de los formadores de todas las promociones del Máster.

Conocidos los casos de formadores disponibles para las variables, ordenamos la Tabla V por rasgos demográficos: a) Edad, y atributos profesionales; b) Titulación académica; c) Antigüedad en la condición profesional; d) Categoría profesional (sólo para la submuestra de Profesorado universitario); e) Lugar de trabajo (sólo para la submuestra de Profesionales); f) Número de horas de intervención en el Máster; y g) Promoción de Máster (que se había analizado previamente ítem a ítem en la Tabla IV).

- Cuando se contrastaron los ciclos de edad, se obtuvieron diferencias significativas en tres de las seis subescalas de Valoración de la Organización. Realizado un test dms, se observa que el ciclo de edad entre 45-54 años es el que más se diferencia de los restantes ciclos en Información y Atención al profesorado, mientras que el ciclo de 55-64 es más diferente que los otros ciclos en Actuación del Equipo.
- La comparación de los tres grados en la titulación permitió conocer diferencias significativas en tres de las seis subescalas de Valoración de la Organización. El grado de Licenciado se diferenció de los demás en Docencia, Servicios y Alumnado. Particularmente fue llamativo el efecto en la subescala Servicios, donde el grado de Licenciado fue distinto de los otros dos.
- La antigüedad alude a la experiencia en la condición profesional del formador. Agrupados los años en nuevos ciclos de cuatro años, se establecieron cuatro grupos de formadores por antigüedad. Se obtuvieron diferencias significativas en la subescala Información de Valoración de la Organización, donde el subgrupo que tiene cinco u ocho años de experiencia se distingue de los dos subgrupos que tienen más experiencia, y Aspectos curriculares de Valoración de la Docencia, donde además, no se pudo discriminar entre los subgrupos de formadores clasificados por ciclos de antigüedad.
- La categoría profesional –referida al profesorado universitario– produjo diferencias significativas en la subescala Auto-valoración, desconociéndose entre qué categorías existe más divergencia de opiniones.

- El lugar de trabajo -variable reservada a los profesionales- produjo diferencias significativas en dos subescalas de Valoración de la Organización (Información y Atención al Profesorado), y en una de Valoración de la Docencia (Aspectos Curriculares). Realizados posteriores contrastes, el caso del subgrupo de formadores que trabajaban en instituciones privadas vinculadas a la educación se diferenció en las tres subescalas anteriormente citadas del subgrupo que trabajaba en instituciones privadas no vinculadas a la educación.
- Preguntado si el número de horas de docencia en el Máster (y por tanto su exposición al programa formativo) provocaba diferencias significativas en las subescalas, se comprobaron los efectos en las subescalas Información, Docencia, Servicios y Alumnado de Valoración de la Organización. En los contrastes post hoc, se evidenció que los formadores que enseñaron menos de tres horas en el Máster opinaron de forma distinta en cada una de las subescalas anteriormente citadas.
- Los formadores de las cuatro promociones de Máster se diferenciaron entre sí en cuatro subescalas (Información, Docencia, Atención Profesorado, Servicios y Alumnado) de Valoración de la Organización, siendo los formadores del Máster de la promoción 1994-1997 el que se diferenció de otras promociones en cada una de las subescalas anteriores.

Discusión/conclusiones

Asumido el enfoque formativo de la evaluación del Máster ED de cuatro promociones que abarca un periodo de nueve años (que le da al estudio un carácter longitudinal), se han conocido las opiniones y juicios del agente formador que ha tenido un conocimiento del Máster desde los criterios evaluativos de la organización de la enseñanza y del proceso formativo, como si la aproximación metodológica de la evaluación hubiera sido el modelo de aseguramiento de la calidad de un postgrado en términos de la convergencia europea de las titulaciones, que tiene que acreditar su calidad y mérito en asuntos organizativos y de docencia. Las opiniones, ideas y preocupaciones de los formadores, aun siendo importantes para un programa formativo, varían entre sí porque son personas que se han enfrentado al mismo caso de Máster ED desde presupuestos personales y culturales distintos. Es cierto que se ha seleccionado una fuente exclusiva de información -formadores- y una herramienta (cuestionario) que ha posibilitado una doble incursión metodológica cuantitativa y cualitativa. Pero esa es

TABLA V. Resultados significativos de ANOVA en las comparaciones de rasgos demográficos, atributos profesionales de los formadores y promociones de Máster

Variable	Efecto	gl	F	P	Post hoc
Edad	Valoración de la organización. Información.	3	3,63	0,01	Menos de 44 años con entre 45-54 ($p<0,03$). Entre 45-54 años con entre 55-64 ($p<0,003$) y con más de 65 años ($p<0,008$).
	Valoración de la organización. Atención al profesorado.	3	5,36	0,001	Entre 45-54 años con entre 55-64 ($p<0,000$) y con más de 65 ($p<0,006$).
	Valoración de la organización. Actuación Equipo.	3	2,57	0,05	Menos de 44 años con entre 55-64 ($p<0,02$). Entre 45-54 años con 55-64 ($p<0,02$).
Titulación	Valoración de la organización. Docencia.	2	6,23	0,002	Licenciado con Doctor ($p<0,001$).
	Valoración de la organización. Servicios.	2	7,00	0,001	Diplomado con Licenciado ($p<0,001$). Licenciado con Doctor ($p<0,001$).
	Valoración de la organización. Alumnado.	2	4,82	0,008	Licenciado con Doctor ($p<0,003$).
Antigüedad	Valoración de la organización. Información.	3	4,61	0,004	De 5-8 años con 9-12 años ($p<0,01$). De 5-8 años con más de 13 años ($p<0,000$).
	Valoración de la Docencia. Aspectos curriculares.	3	4,01	0,01	
Categoría profesional de profesores universitarios	Valoración de la Docencia. Auto-valoración.	2	13,13	0,000	
Lugar trabajo: Profesionales	Valoración de la organización. Información.	3	3,66	0,01	Institución pública vinculada a la educación con institución pública no vinculada a la educación ($p<0,006$). Institución privada no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,01$).
	Valoración de la organización. Atención Profesorado.	3	4,14	0,007	Institución pública vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,001$). Institución pública no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,005$). Institución privada no vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,003$).
	Valoración de la Docencia. Aspectos Curriculares.	2	2,71	0,005	Institución pública vinculada a la educación con institución privada vinculada a la educación ($p<0,008$). Institución privada vinculada a la educación con institución privada no vinculada a la educación ($p<0,05$).
Número de horas de intervención en el Máster	Valoración de la organización. Información.	2	2,74	0,04	Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,02$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,01$).
	Valoración de la organización. Docencia.	2	3,37	0,01	Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,002$).
	Valoración de la organización. Servicios.	2	5,03	0,002	Menos de tres horas con entre 4-9 horas ($p<0,000$). Menos de tres horas con 10-15 horas ($p<0,01$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,01$).
	Valoración de la organización. Alumnado.	2	5,55	0,001	Menos de tres horas con 4-9 horas ($p<0,002$). Menos de tres horas con 10-15 horas ($p<0,003$). Menos de tres horas con más de 16 horas ($p<0,000$).
Promoción de Máster	Valoración de la organización. Información.	3	3,04	0,02	Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,03$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,005$).
	Valoración de la organización. Docencia.	3	3,28	0,02	Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,01$). Máster 1994-1997 con Máster 1999-2001 ($p<0,01$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,01$).
	Valoración de la organización. Atención Profesorado.	3	2,63	0,05	Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,008$). Máster 1999-2001 con Máster 2001-2003 ($p<0,03$).
	Valoración de la organización. Servicios.	3	7,629	0,000	Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,007$). Máster 1994-1997 con Máster 1999-2001 ($p<0,000$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,001$).
	Valoración de la organización. Alumnado.	3	8,27	0,000	Máster 1994-1997 con Máster 1997-1999 ($p<0,04$). Máster 1994-1997 con Máster 2001-2003 ($p<0,000$). Máster 1997-1999 con Máster 2001-2003 ($p<0,02$). Máster 1999-2001 con Máster 2001-2003 ($p<0,000$).

su novedad y originalidad, aunque otra cuestión distinta sea el alcance evaluativo. La evaluación responde a los requerimientos de calidad exigidos para el caso de un Posgrado de la Universidad de La Laguna y calibra la homogeneidad o no de las opiniones del agente formador.

Las hipótesis han relacionado y buscado características de formadores en cuanto que fueron sujetos evaluadores, bien es cierto que con el propósito de determinar futuros efectos de cambio en la práctica formativa de aula. Las características de los formadores pueden ser, al tiempo, formas de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un programa. El hecho de que no se tuviera conocimiento de estudios evaluativos sobre los distintos posgrados que hubieran cuantificado los efectos de los formadores de una manera replicable, nos hizo ser muy explícitos en la declaración de las hipótesis. La mayoría de las hipótesis se han refutado, que nos indica que los formadores no tenían una percepción separada y discriminada del valor y mérito del Máster ED. No obstante, aparecen evidencias específicas relativas a las características de los formadores (profesores y profesionales) en el estudio que hay que tener en consideración para futuros diseños de posgrados:

- Planificación de la docencia de un formador (organización metódica documental de una docencia preactiva).
- Se distinguen y son distintos por la condición de pertenencia a la universidad o a una actividad profesional.
- El género de los formadores no tiene peso para marcar una diferencia entre los mismos, pero sí lo tiene el ciclo de edad.
- Si los formadores residen o no en Canarias es una variable que evidenció que los formadores hicieron auto-evaluaciones diferentes de la docencia.
- Cuando un formador tiene experiencia en actividades de desarrollo profesional matiza asuntos organizativos, como la atención al profesorado, de distinta manera.
- El estudio de las promociones del Máster ED ofrece un panorama histórico del mismo. La tercera promoción (Máster 1999-2001) estuvo compuesta por formadores que tenían visiones muy distintas entre sí en la valoración de la organización y de la docencia. Además, la valoración de la docencia fue igualmente distinta en las opiniones de los formadores de la promoción de 2001-2003. Estos datos se reconfirmaron cuando se estableció un nuevo criterio como variable dependiente y se observó que la primera promoción (la que tenía percepciones más homogéneas del Máster) era la más distinta de las demás. Es

posible que los formadores que han ido repitiendo su participación en las distintas promociones del posgrado hayan discernido mejor las características del Posgrado ED.

- La situación curricular de la implicación formativa -número de horas impartidas en el Máster ED- produce una diferencia entre los formadores en la valoración de la organización.
- Por el contrario, cuando se toma la categoría profesional de los formadores de manera separada, los profesores universitarios no discriminan y cuando distinguen un elemento del programa es en Auto-valoración de la Docencia, mientras que los profesionales tienen más diferencias entre sí cuando valoran la organización y la docencia del Máster.
- La alta frecuencia de comentarios como puntos fuertes del Máster se resumen en la acotación 404: «Es este un Máster que tiene una gran calidad y excelencia».

Implicaciones prácticas

Este estudio tiene fortalezas y debilidades en su diseño. Como fortalezas, señalo, primero, que se evaluó un programa desde la perspectiva longitudinal de cuatro ediciones. Segundo, que se utilizó la misma herramienta para la recogida de datos y que ésta fue anterior a la selección de la medida de la variable dependiente. Tercero, que los hallazgos se deben a las características de formadores sin que se hubieran definido o seleccionado tales preparadores por aquéllas. Se deben considerar, pues, variables dependientes discriminadas por los formadores como indicadores de calidad de un programa, en particular, para la evaluación de la organización de un posgrado. Las variables independientes fueron las mismas en todas las promociones para que la dirección tuviera un conocimiento de uno de los agentes del programa formativo del Máster ED. Cuarto, que los hallazgos del estudio permiten explicitar un modelo sobre el proceso conceptual (variables relativas a la participación de agentes y beneficiarios) e instrumental (conducción de un proceso evaluativo) de una evaluación de un posgrado:

El proceso instrumental, conceptual, y el uso simbólico son los tipos más comunes de utilización de la evaluación (Johnson, 1998, p. 93).

Las debilidades se refieren, primero, al número de formadores, aunque el tamaño sea la población (siendo por esta circunstancia una fortaleza). Segundo, al carácter inmodificable de las herramientas de recogida de datos que no fue sensible a nuevas características profesionales de los formadores. Tercero, que no se hayan relacionado las opiniones de los agentes formadores con las de los estudiantes y egresados de las promociones.

Si bien se desconocen los resultados del Máster ED en su conjunto (que podría ser una debilidad, si bien forma parte de un estudio más amplio), este artículo subraya las características de las personas responsables de los procesos de las acciones que conducen a resultados (fortaleza) (Owen, 1998).

En futuros estudios de evaluación de posgrados se debería exhortar una serie de pasos, respetando la siguiente recomendación acotada:

Algunos de estos acercamientos han producido una lista de control para dirigir la evaluación para tipos específicos de programas o productos (Scriven, 1974, 1991), mientras otros enfocan en el proceso de evaluación listando una serie de pasos recomendados para dirigir las evaluaciones de programas (Stufflebeam, 1973) (citado en Darabi, 2002: 219).

En consecuencia, proponemos un modelo de evaluación para un posgrado universitario con un proceso explícito que:

- Aluda a la participación de todos los agentes (formadores, estudiantes, egresados y empleadores) en la evaluación.
- Diseñe más dimensiones vividas en el programa (cognoscitivas, afectivas y político-sociales).
- Use el proceso evaluativo para rediseñar el programa.
- Y contribuya al análisis y utilización de los resultados de la evaluación.

En este sentido, futuras aproximaciones de evaluación de posgrados que consideren todos estos factores deberán considerar técnicas de «modelamiento multinivel» que establezcan relaciones más precisas entre las variables independientes y dependientes, como es el «modelamiento lineal jerárquico» (HLM, en sus siglas en inglés) (Bryk y Raudenbush, 1992).

Referencias bibliográficas

- ABMA, T. A.; STAKE, R. E. (2001): «Stake's Responsive Evaluation: Core Ideas and Evolution», *New Directions for Evaluation*, 9, pp. 7-21.
- ALEGRE, O. M. (2000): *Diversidad Humana y Educación*. Málaga, Aljibe.
- ALEGRE, O. M.; JIMÉNEZ, B.; CAPOTE, M. C.; DÍAZ, A. M. (2002): *Educación para la Diversidad. Guía para la elaboración de informes de posgrado*. Tenerife, Globo.
- ALTBACH, P. G. (2002): «Research and Training in Higher Education: The State of the Art», En *Higher Education in Europe*, xxvii (1-2), pp. 153-168.
- BARNETSON, B.; CUTRIGHT, M. (2000): «Performance indicators as conceptual technologies», en *Higher Education*, 40, pp. 277-292.
- BRANDON, P. R. (1998): «Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluation», en *American Journal of Evaluation*, 19 (3), pp. 325-337.
- BREEN, R.; LINDSAY, R. (2002): «Different Disciplines Require Different Motivations For Student Success», en *Research in Higher Education*, 43 (6), pp. 693-725.
- BROWN, J. L.; KIERNAN, N. E. (2001): «Assessing the subsequent effect of a formative evaluation on a program», en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 129-143.
- BROWN, R. E.; REED, C. S. (2002): «An Integral Approach to Evaluating Outcome Evaluation Training», en *American Journal of Evaluation*, 23 (1), pp. 1-17.
- CABRERA, A. F.; COLBECK, C. L.; TERENZINI, P. T. (2001): «Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning: The Case of Engineering», en *Research in Higher Education*, 42 (3), pp. 327- 352.
- COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, Rand McNally.
- COOKSY, L. J.; GILL, P.; KELLY, P. A. (2001): «The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation», *Evaluation and Program Planning*, 24 , pp. 119-128.
- DARABI, A. (2002): «Teaching Program Evaluation: Using a Systems Approach», en *American Journal of Evaluation*, 23 (2), pp. 219-228.
- DELANEY, A. M. (1997): «Quality Assessment of Professional Degree Programs», en *Research in Higher Education*, 38 (2), pp. 241-264.
- HUBERTY, C. J.; DAVIS, E. J. (2001): «Evaluation of a state critical thinking skills training program», en *Studies in Educational Evaluation*, 24 (1), pp. 45-69.

- JELIAZKOVA, M.; WESTERHEIJDEN, D. F. (2002): «Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models», en *Higher Education*, 44, pp. 433-448.
- JOHNSON, R. B. (1998): «Toward a theoretical model of evaluation utilization», en *Evaluation and Program Planning*, 21, pp. 93-110.
- JOHNSON, R. L.; MCDANIEL, F. II.; WILLEKE, M. J. (2000): «Using Portfolios in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability», en *American Journal of Evaluation*, 21 (1), pp. 65-80.
- KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, CH. (2004): «An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice», en *Higher Education*, 47, pp. 283-310.
- LEATHWOOD, C.; PHILLIPS, D. (2000): «Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities», en *Higher Education*, 40, pp. 313-330.
- MARK, M. M.; HENRY, G. T.; JULNES, G. (1999): «Toward an Integrative Framework for Evaluation Practice», en *American Journal of Evaluation*, 20 (2), pp. 177-198.
- MERTENS, D. M. (1999): «Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation», en *American Journal of Evaluation*, 20 (1), pp. 1-14.
- MORABITO, S. M. (2002): «Evaluator Roles and Strategies for Expanding Evaluation Process Influence», en *American Journal of Evaluation*, 23 (3), pp. 321-330.
- MYFORD, C. M.; CLINE, F.A. (2001): «Designing Assessment Instruments to Measure the Impact of Participation in Short-Term Educational Programs», en *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 107-131.
- OWEN, J. M. (1998): «Toward an outcomes hierarchy for professional university programs John M. Owen» en *Evaluation and Program Planning*, 21, pp. 315-321.
- RYAN, C. W. ET AL. (2001): «A Process for evaluation of a multi-faceted Educational Renewal Project», en *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 133-151.
- SAWIN, E. I. (2000): «Toward Clarification of Program Evaluation: A Proposal with Implications for the Possible Certification of Evaluators», en *American Journal of Evaluation*, 21 (2), pp. 231-237.
- SCHEIRER, M.A.; NEWCOMER, K. (2001): «Opportunities for program evaluators to facilitate performance based management», en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 63-71.
- STRAW, R. B.; HERRELL, J. M. (2002): «A Framework for Understanding and Improving Multisite Evaluations», en *New Directions for Evaluation*, 94, pp. 5-15.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001): «Evaluation Checklists: Practical Tools for Guiding and Judging Evaluations», en *American Journal of Evaluation*, 22 (1), pp. 71-79.

VAN VLAENDEREN, H. (2001): «Evaluating development programs: building joint activity» en *Evaluation and Program Planning*, 24, pp. 343-352.

VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill.

Páginas web

www.webpages.ull.es/users/madivers

Apéndice

Cuestionario. Valoración del profesorado sobre la calidad docente (VPCD)

Con el presente cuestionario, queremos recoger tu valoración respecto a algunos indicadores de especial importancia para nosotros en la evaluación que estamos llevando a cabo del Máster Universitario Educar en la Diversidad, en el cual participas como profesor.

- Te agradezco de antemano tu colaboración.
- En algunas ocasiones deberás escribir en las casillas, pero la mayoría de las veces, bastará con que marques con una cruz (x) en la misma.

Muchas gracias.

A. Datos de indentificación

A.1. Género:	<input type="checkbox"/> Hombre	Mujer
A.2 Ciclo de edad:	Menos de 19 <input type="checkbox"/>	Entre 50-54 <input type="checkbox"/>
	Entre 20-24 <input type="checkbox"/>	Entre 55-59 <input type="checkbox"/>
	Entre 25-29 <input type="checkbox"/>	Entre 60-64 <input type="checkbox"/>
	Entre 30-34 <input type="checkbox"/>	Entre 65-69 <input type="checkbox"/>
	Entre 35-39 <input type="checkbox"/>	Entre 70-74 <input type="checkbox"/>
	Entre 40-44 <input type="checkbox"/>	Entre 75-79 <input type="checkbox"/>
	Entre 45-49 <input type="checkbox"/>	Más de 80 <input type="checkbox"/>
A.3. Nombre de la ciudad y región donde resides.		
A.4: Nombre de la nación donde resides.		

B. Grado académico

<input type="checkbox"/> Diplomado/a	<input type="checkbox"/> Licenciado/a	<input type="checkbox"/> Experto	<input type="checkbox"/> Doctor/a
	<input type="checkbox"/> Ingeniero/a	<input type="checkbox"/> Master	
	<input type="checkbox"/> Arquitecto/a		

Otros: Cuál:

C. Datos profesionales

C. 1. Si eres profesor de universidad:

1.Nombre de la universidad

2.Titulación/es dónde impartes docencia

3.Dedicación Exclusiva No Exclusiva

*En caso de No Exclusiva y compartido con otra profesión, indicar cuál:

4.Condición Profesional Numerario No Numerario

5.Años de antigüedad en la misma condición profesional

6.Categoría Profesional

Catedrático universitario

Titular universitario

Catedrático EU

Titular EU

Asociado

Otras: Cuál:

7.Si participas en alguna actividad de perfeccionamiento docente, indica cuál:

C. 2. Si no eres profesor de universidad:

1. Profesión

2. Lugar de trabajo

3. Cargo que ocupas

4. Años de antigüedad en el cargo que ocupas:

5. Si participas en alguna actividad de perfeccionamiento docente, indica cuál:

D. Datos de intervención en el máster

Señala la o las promociones del Máster en las que has intervenido

I II III IV

E. Valoración de la organización

Valora en qué grado se dan los siguientes aspectos organizativos:
(1 Nada; 2 Poco; 3 Regular; 4 Bastante; 5 Mucho)

E.1. Información	1	2	3	4	5
Recibo con antelación información de mi participación en el Máster para preparar mi intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recibo de la Secretaría del Máster la documentación administrativa básica del posgrado (programa completo, hoja de datos bancarios y carta de invitación e información).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Recibo de la Secretaría del Máster un modelo de esquema docente para entregar al alumnado un resumen de mi intervención (currículum, bibliografía recomendada y esquema).

Recibo información adecuada relativa a los gastos del Máster (dietas, desplazamientos y honorarios).

E.2. Docencia

El horario de mi intervención en el Máster me parece adecuado.

He tenido tiempo suficiente para impartir mi docencia en el Máster.

La organización del Máster ha permitido desarrollar convenientemente mi docencia.

He dispuesto de los materiales y recursos necesarios para mi intervención en el Máster.

He utilizado una sala acondicionada (acústica e iluminación) para mi intervención.

He entregado materiales complementarios a mi exposición (fotocopias, cd, videos, libros, folletos, etc.).

E.3. Atención al profesorado

He sido recibido por la directora y/o coordinador/a académico del Master.

Ha habido un coordinador presente en la sala durante mi intervención.

En los descansos, he estado acompañado de la dirección y/o coordinación académica del Máster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha habido agua en la mesa durante mi intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para el profesorado que viene de fuera de La Laguna: He sido recibido adecuadamente en el aeropuerto, puerto y/o recogido en el hotel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para profesorado que viene de fuera de La Laguna: El hotel donde he residido ha sido bueno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para profesorado que viene de fuera de La Laguna: He sido acompañado por dirección y/o coordinación en los almuerzos y cenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para profesorado que viene de fuera: Se me han abonado correctamente los gastos adicionales de taxis, comidas en trayecto, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E.4. Actuación del Equipo

La actuación de la Secretaría del Máster ha sido acertada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actuación de la Coordinación del Máster ha sido acertada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actuación de la Dirección del Máster ha sido acertada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E.5. Servicios

Los servicios del aula: cafetería, aparcamientos, acceso al aula son cómodos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sala donde he impartido mi sesión en el Master, así como la cafetería y entorno de la misma están limpios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El servicio de portería del aulario es idóneo
(si se ha necesitado su intervención para el cambio
de retroproyector, proyector de video, etc.,
han sido efectivos).

E.6. Alumnado

El número de alumnos/as del Máster ha sido apropiado.

El alumnado ha tenido una actitud participativa en la clase.

El clima del aula ha sido satisfactorio.

El comportamiento social del alumnado en las sesiones
es conforme.

F. Valoración de la docencia

(1 Totalmente en desacuerdo; 2 En desacuerdo; 3 No sé; 4
De acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo)

F.1. Valora en que grado se dan los siguientes aspectos curriculares

La estructura del Plan de Estudios del Master
(contenidos, prácticum, proyecto fin de Máster,
trabajos, tutoría, etc.) me parece pertinente.

Creo que el Máster especializa al alumnado que lo realiza.

Considero que el ámbito de la diversidad está
suficientemente tratado.

Creo que el Máster prepara profesionalmente al alumnado
y le abre las puertas para el mundo laboral.

Creo que el Máster cumple con sus objetivos generales de formación y especialización profesional.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Creo que los contenidos de este Título Propio son relevantes y acordes a la realidad social.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Creo que el Máster tiene un nivel de exigencia y evaluación pertinente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
F.2. Valora en qué grado se han dado en tu docencia en el Máster los siguientes aspectos	
Mi metodología docente ha sido de tipo clase magistral.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He favorecido el coloquio y la participación de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He favorecido el trabajo en equipo en los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mi sesión ha favorecido proyectos de trabajo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He sugerido bibliografía y páginas web para que el alumno/a profundice de manera autónoma.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He informado de investigaciones recientes en mi ámbito académico-profesional.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Creo que he conseguido cumplir con los objetivos que planteé en mi sesión del Máster.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Considero que he sido claro y me he adaptado al nivel de comprensión del alumnado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He presentado la información de forma motivadora y atrayente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Los contenidos de la sesión han sido interesantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Los contenidos de mi sesión se han adaptado a los contenidos del módulo en el cual he participado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Creo que mi sesión ha desarrollado habilidades en el alumnado, en relación a las que inicialmente poseían.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He utilizado nuevas tecnologías y/o metodologías innovadoras en la sesión.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He conectado social y de forma cognoscitiva con los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Puntúa de 0 a 5 tu grado de satisfacción con la docencia que estás impartiendo en el Máster.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

G. Valoración global

G.1.Escribe en la casilla de la derecha los Puntos que consideras Fuertes de este Título Propio.	PUNTOS FUERTES
G.2.Escribe en la casilla de la derecha los aspectos débiles de este Título Propio.	PUNTOS DÉBILES
G.3.Escribe en la casilla de la derecha las sugerencias de mejora que consideres para este Posgrado.	PROPUESTAS DE MEJORA.

**AQUÍ TERMINA EL CUESTIONARIO
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO

Pilar Azcárate Goded

Universidad de Cádiz

Ana Serradó Bayés

Profesora de Educación Secundaria, Colegio La Salle «Buen Consejo»

Resumen

Este artículo recoge los resultados de una investigación realizada sobre la estructura de los libros de texto de matemáticas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El estudio se centra en las unidades didácticas que versan sobre el tratamiento del azar, como tópico de especial relevancia para la formación actual de los alumnos y con significativos problemas a la hora de planificar su enseñanza. La metodología de investigación es el análisis del contenido de una muestra de cuatro editoriales. Para cada editorial se analizan los libros de texto de cuatro niveles educativos y ambas opciones para cuarto de ESO.

El estudio aporta información sobre los diferentes elementos que caracterizan cada una de las partes de una unidad didáctica. En primer lugar, la presentación que incluye el análisis de los objetivos y contenidos que se desarrollan a lo largo de ésta, además de las actividades para motivar, explorar o evaluar los conocimientos previos de los alumnos. En segundo lugar, el desarrollo de la unidad que incluye el estudio de las formas de organizar y secuenciar los contenidos y la estructura del discurso determinada por las diferentes formas de presentar las nociones teóricas y las actividades. Finalmente, el cierre de la unidad que incluye el estudio de los diferentes tipos de actividades que presentan las unidades para consolidar y evaluar los contenidos aprendidos y un breve resumen.

Asimismo, desde el contraste con los referentes teóricos se diferencian dos posibles tendencias didácticas subyacentes en dicha estructura.

Palabras clave: libros de texto, matemáticas, ESO, editoriales, tratamiento del azar.

Abstract: *Didactic trends in Mathematics textbooks for Compulsory Secondary Education*

This article brings together the findings of a research project carried out on the structure of Mathematics textbooks for Compulsory Secondary Education. The study is focused on the didactic units that deal with chance as a topic of special relevance for the current education of the students, and with significant problems when planning its teaching. The methodology followed in the investigation is the analysis of the content of a sample from four publishing houses. The textbooks of four education levels and the two options in the 4th year of Compulsory Secondary Education are analysed for each publishing house.

The study provides information on the different elements that characterize the structure of a didactic unit. First, the presentation of the unit, which includes the analysis of its aims and contents, as well as the activities to motivate, explore or assess students' previous knowledge. Second, the development of the unit, which includes how to organize and arrange in sequence the contents and the structure of the discourse determined by the different ways of presenting the theoretical notions and activities. Finally, the end of the unit, which includes the study of the different types of activities to consolidate and evaluate the contents learned, together with a brief summary.

Besides, the contrast with the theoretical framework differentiates two possible didactic trends that underlie this structure.

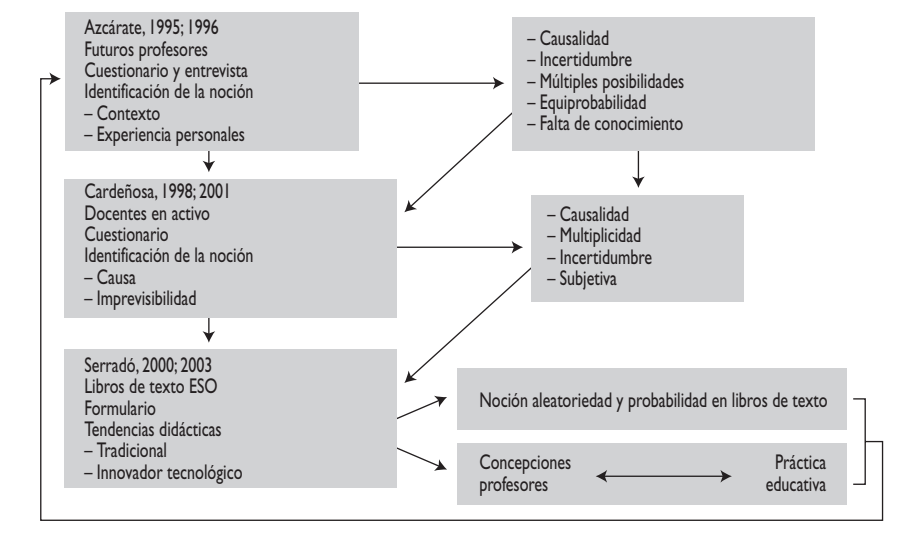
Key words: textbooks, Mathematics, Compulsory Secondary Education, publishing houses, dealing with chance.

Presentación

El trabajo de investigación que presentamos se enmarca en el proyecto desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Cádiz «Desarrollo Profesional del Docente».

Una de las agendas de investigación puestas en marcha en el seno del grupo está en relación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento «probabilístico», analizados desde la perspectiva del profesor, es decir, de analizar las ideas, conocimientos, capacidades, referentes e instrumentos que pone en juego a la hora de planificar y desarrollar su docencia en este campo de conocimiento matemático en primaria y secundaria. En el esquema (véase la Figura I) se refleja la investigación desarrollada hasta hoy (Cardenoso y Serradó, 2001; Azcárate, Serradó y Cardenoso, 2003). En este artículo nos centramos en el estudio

FIGURA I. Caracterización de la Agenda de Investigación



realizado sobre el tratamiento de la incertidumbre en libros de texto de matemáticas, estudio que nos ha permitido caracterizar la estructura de una serie de unidades didácticas y las tendencias que subyacen en la forma de presentar el contenido matemático. Dichas unidades analizadas forman parte de manuales de matemáticas para la ESO.

Referentes de investigación

Desde nuestra actividad, desarrollada en formación de profesores, hemos podido observar que uno de los principales recursos didácticos que utilizan los profesores en la planificación de su intervención es el libro de texto. La importancia del libro de texto, como recurso básico para el profesor, se refleja en la cantidad de investigaciones que en torno a éste se han desarrollado en los últimos años y que han puesto claramente de manifiesto la influencia de los libros de texto y manuales escolares en la

actividad que se desarrolla en el aula, ya que gran parte de la práctica educativa que realizan los profesores viene determinada por estos manuales. Ello justifica el interés que ha despertado su estudio.

Las primeras investigaciones se centraban en analizar aspectos formales de los libros de texto, relacionándolos con las características del texto, las ilustraciones, la amenidad o facilidad para la comprensión lectora, etc. Destacamos las investigaciones de Shuard y Rothery (1984) y Murray (1988) sobre la comprensión lectora en el área de Matemáticas. Posteriormente, las investigaciones pasaron a estudiar la influencia de los libros de texto en la aplicación del currículum en las aulas, estableciendo cómo los libros de texto actúan de enlace entre las disposiciones curriculares y los profesores (Albatch, 1991; Gimeno, 1995; Goodson, 1995), siendo los principales homogeneizadores del sistema educativo (Torres, 1991). En el caso particular de la Educación Matemática, Romberg y Carpenter (1988: 867) ya indicaban hace muchos años que: «el libro de texto es visto como la autoridad del conocimiento y guía del aprendizaje. La propiedad de las matemáticas descansa en los autores del libro de texto y no en el maestro».

En la actualidad, las investigaciones tienen un carácter más global, relacionado con la forma en que un material curricular está determinado y cómo, de un modo explícito o implícito, éste determina gran parte de la práctica de la escuela (Martínez Bonafé, 1995). Es decir, el libro de texto no es significativo sólo por el conocimiento de la materia que aporta, sino también por las estrategias que facilitan la planificación y desarrollo de la enseñanza al profesor (Serrado, 2000). Boostrom (2001: 242) confirma esta idea, afirmando que: «el papel principal de un libro de texto no es presentar información, pero sí apoyar la instrucción. El libro de texto adquiere el propósito de crear condiciones de aprendizaje».

En el campo de la Educación Matemática se han realizado también multitud de investigaciones en torno a los libros de texto. Los trabajos de autores como Chevalard (1985), y Kang y Kilpatric (1992), sobre la transposición didáctica en los libros de texto, informan sobre los procesos que deben realizar sus autores. Estos deben transformar el «saber sabio» en «saber escolar», asequible a los alumnos, reduciendo el contenido matemático, simplificando su presentación y tratando de buscar ejemplos que motiven a los alumnos y sean comprensibles por ellos. La transposición didáctica también se refleja en el lenguaje que se utiliza en los libros de texto. Así, las investigacio-

nes de Pimm (1987), González (1993) y Morgan (1996) se centran en el lenguaje matemático que se utiliza en los libros de texto.

Son también significativas aquéllas que analizan la evolución histórica del tratamiento de algunos tópicos matemáticos (Sierra, González y López, 2003), o las que analizan la influencia del libro de texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sanz Lerma, 1995; Harris, 1997; Pepin y Haggarty, 2000). Estas investigaciones resaltan que los libros de texto son representaciones del currículum, y su papel principal es actuar como nexos entre el currículum y el aula. Los profesores ejercen el control sobre el currículum, usando los libros de texto en servicio de sus propias percepciones del significado de la enseñanza y aprendizaje.

Si esto ocurre en general, al tratar en las aulas los contenidos matemáticos más usuales, como son el aritmético o el geométrico, esta realidad es más significativa en el caso del tratamiento del azar en las aulas de secundaria. Las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje del conocimiento «probabilístico» indican las dificultades existentes en este campo, relacionadas con diferentes interpretaciones de la probabilidad estudiadas por autores como Konold (1995), Cañizares y Batanero (1998), Creer (2001) o Nilsson (2003), o con la propia comprensión de la noción de aleatoriedad (Azcárate, 1995; Benneth, 2000; Pratt y Noss, 2002). Los estudios de Fischbein acerca de las intuiciones primarias sobre el conocimiento «probabilístico» aportan información sobre las dificultades existentes en superar estas intuiciones. Y los estudios de Azcárate y Cardeñoso (1996) o de Ortiz y Serrano (2001), indican las dificultades existentes con la formulación correcta del lenguaje «probabilístico» por parte de los propios profesores.

Todas estas investigaciones permiten establecer las dificultades que encuentra el profesorado a la hora de diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la probabilidad adecuado, más cuando sus propias intuiciones distan mucho de poder ser consideradas correspondientes a un conocimiento formal (Azcárate, 1996; Cardeñoso, 2001). Los resultados de estas investigaciones aportan información que apoya la necesidad del profesor de buscar referentes, recursos y materiales didácticos que guíen la planificación de su intervención a la hora de tratar este conocimiento en las aulas y da sentido a la investigación desarrollada.

Nuestro trabajo parte del supuesto que una de las principales fuentes de información que utilizan los profesores de Matemáticas en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento «probabilístico» es el libro de texto (Azcárate, Serradó y Cardeñoso, 2004).

Aspectos metodológicos

Los objetivos que guían nuestra investigación se apoyan, no sólo en los estudios realizados por nuestro propio grupo (Azcárate, 1996; Cardeñoso, 2001; Serradó, 2003), sino también en el estudio de otras investigaciones previas en torno al «Conocimiento Probabilístico» en los libros de texto. Destacamos las investigaciones de Chandler (1992), Moncecchi y otros (1993), Ortiz (1999) y Sánchez-Cobo y Estepa (1998) que analizan, en general, el contenido «probabilístico» de los libros de texto de Educación Matemática. Destacamos también investigaciones sobre el tratamiento de tópicos concretos como la noción de aleatoriedad, o las frecuencias relativas (Ortiz, Batanero y Serrano, 1995).

Este estudio previo nos llevó a formular una serie de interrogantes en torno a la propia organización de los libros de texto, problemas que han dirigido los pasos de esta investigación, desarrollada en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento «probabilístico» y el papel del profesor en su organización (Serradó, 2003).

Problemas de investigación

En concreto, en relación a los libros de texto nos interesaba caracterizar, en primer lugar, los elementos que los configuran y que, por tanto, determinarían en cierta medida, la intervención de un profesor que siguiese estrictamente la estructura de un libro de texto a la hora de planificar el tratamiento del azar en sus aulas. Determinando los siguientes interrogantes asociados:

¿Qué elementos caracterizan la estructura y el diseño de las unidades dedicadas al «Tratamiento del Azar» en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cómo se presentan los contenidos? ¿Cómo se organiza el discurso que introduce las nociones teóricas? ¿Qué tipos de actividades se introducen? ¿Qué recursos y estrategias metodológicas sugieren? ¿Cómo se evalúa al alumno?

En segundo lugar, nos interesaba analizar si los elementos que caracterizan la estructura de un libro de texto están relacionados entre sí, es decir, si podemos distinguir tipologías o tendencias en las formas de presentar el contenido «probabilístico» de los libros de texto, formulando las siguientes preguntas:

¿Cómo se relacionan los elementos que configuran la estructura en función de la naturaleza del conocimiento matemático y pedagógico? ¿Existen ciertos modelos entre el conjunto de libros de texto analizados?

Caracterización del método

El método de investigación utilizado para analizar los libros de texto corresponde a un análisis de contenido. Según las connotaciones establecidas por diferentes autores, y las necesidades específicas de esta investigación con referencia al análisis de contenido, la finalidad del estudio, no meramente descriptiva sino interpretativa, nos reclama una determinada aproximación metodológica. Esta aproximación de carácter interpretativo se realiza desde un determinado marco teórico que, en nuestro caso, se apoya en la propuesta desarrollada en investigaciones y trabajos previos sobre la caracterización y dinámica del desarrollo profesional del docente, y que permite la elaboración del sistema de categorías, sirviendo de referente del estudio.

En esta línea, la investigación desarrollada requería realizarse desde planteamientos cualitativos e interpretativos, porque se estudiaba una realidad en su contexto natural. En el caso de los textos, estos remiten al universo de las prácticas sociales y cognitivas, donde cualquier interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirve (Piñuel, 2002).

El análisis de contenido, en general, hace referencia a dos niveles: el manifiesto o lo que aparece, y el latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas. En nuestro caso, la investigación ha contemplado estos dos tipos de análisis, pero se han presentado en tres niveles diferentes. Un primer nivel de análisis de contenido exploratorio, llevado a cabo a partir de un formulario inicial de análisis de un texto, con el objeto de evaluar la validez del instrumento y del sistema de categorías elaborado (Anexo D). Un segundo nivel de análisis de contenido descriptivo, consistente en la descripción de cada uno de los elementos establecidos en categorías previamente, que incorporan el estudio para los textos de la muestra. Un tercer nivel de análisis de contenido verificativo y explicativo, que surge del contraste entre los resultados provenientes del análisis descriptivo de cada editorial y el marco teórico elaborado.

Caracterización de la muestra

La investigación cualitativa propone estrategias de selección que suponen una selección deliberada e intencional. Los objetos de estudio no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño «n», sino que se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Como cualquier estrategia de selección, intencional o deliberada, requiere el desarrollo de un perfil que delimite los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto o texto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil. En nuestro caso se consideraron los libros de texto de cuatro editoriales (Bruño, Santillana, Guadiel y McGraw-Hill), correspondiente a los cuatro años de la ESO (1º ciclo: 1º y 2º curso de ESO; 2º ciclo: 3º y 4º de ESO; en 4º se diferencian los dos niveles A y B).

En el cuadro se recogen los atributos considerados para la selección, acordes con el marco teórico desarrollado para el análisis de contenido, que cumplen cada uno los diferentes textos de la muestra. El conjunto de textos considerado conforma una muestra significativa de los libros de texto existentes en el mercado editorial andaluz.

Técnicas de recogida y análisis de la información

Para el análisis del contenido de los textos el instrumento elaborado ha sido un formulario de extracción de datos, organizado en ítems establecidos a partir de las categorías desarrolladas previamente (Anexo I). El establecimiento de dichas categorías surge del proceso de reflexión sobre el Conocimiento Profesional y el desarrollo de

TABLA I.

Atributos	Santillana	Bruño	Guadiel/Edebé	McGraw-Hill
Alta incidencia en el mercado nacional.	SI	SI	SI	SI
Alta incidencia en el mercado andaluz.	SI	SI	SI	SI
Impresión en Andalucía.	NO	NO	SI	NO
Tratamiento del azar longitudinal.	SI	NO	NO	SI
Proyecto curricular de las tres etapas.	SI	SI	SI	NO

una posible Hipótesis de Progresión sobre su evolución (Azcárate, 1995; Cardeñoso, 1998; Porlan y Rivero, 1998; Azcárate, 2001; Wamba, 2001; Serrado, 2003).

La hipótesis de progresión planteada con relación al modelo didáctico de intervención del profesor y subyacente en los libros de texto tiene en consideración los significados que se le otorga al conocimiento, enseñanza y aprendizaje como referentes para informar sobre los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la finalidad que adquieren las actividades y su correspondencia con los conocimientos planteados, las estrategias metodológicas que desarrolla el profesor y el papel que adquiere el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los recursos que utiliza el profesor durante este proceso y el significado que adquiere la evaluación.

Esta categorización, establecida a partir de la elaboración de una hipótesis de progresión, realiza la idea de que el profesor y, en particular, los textos se pueden organizar y desarrollar de distintas formas.

Para valorar la fiabilidad y viabilidad del sistema de categorías se elaboró un formulario inicial de análisis, que se aplicó al libro de texto (Matemáticas, 3º, Editorial Santillana, 1995), de forma independiente por tres expertos en la materia, elaborándose a partir de sus aportaciones el formulario definitivo.

El formulario definitivo consta de cuatro apartados (Anexo II). Un primer apartado dedicado al análisis de la estructura que presentan los textos, la introducción de los objetivos y los contenidos. Un segundo apartado dedicado al conocimiento, incluyendo el análisis de la estructura del discurso, las fuentes de conocimiento, y cómo se atiende a la diversidad. Un tercer apartado dedicado al análisis de la estructura que tienen las actividades y los ejemplos. Y un último apartado, dedicado al análisis de la evaluación, qué tipo de contenidos se evalúan, en qué momentos tiene lugar y con qué instrumentos.

Para efectuar el análisis referente a los datos de los libros de texto, se realizó un proceso de reducción, disposición y transformación de datos y obtención de resultados. El análisis de los datos correspondientes a la estructura de las unidades se llevó a cabo en dos fases. Una primera fase, correspondiente a un análisis descriptivo de cada uno de los ítems del formulario, que consistió en la reducción de datos, a partir de la identificación de todas las unidades de análisis correspondiente a cada ítem del formulario y su organización en categorías. Una segunda fase, correspondiente a un análisis analítico, en que el tratamiento de datos consideraba como objeto de estudio los textos globalmente. Para terminar, se realizó un análisis verificativo o explicativo, correspondiente a la agrupación de los textos en función de ciertas tendencias, que

recogen diferentes aspectos del texto correspondientes a los indicadores de la hipótesis de progresión que fundamentan el marco teórico de referencia.

Caracterización de la estructura de las unidades

Presentamos a continuación los resultados del análisis realizado sobre la estructura que presentan las unidades didácticas en los libros de texto de matemáticas correspondientes a la etapa de la eso, que conforman la muestra de esta investigación (Serradó y Azcárate, 2003).

Los libros de texto seleccionados se organizan en torno a los siguientes bloques de contenidos: números y operaciones; medida, estimación y cálculo de magnitudes; representación y organización del espacio; interpretación, representación y tratamiento de la información; y tratamiento del azar. La propuesta de organización de los contenidos es disciplinar siguiendo las pautas habituales (Cardeñoso y Azcárate, 1995).

La mayoría de las editoriales coinciden en la ubicación de las unidades dedicadas al «Tratamiento del Azar» entre las últimas del libro de texto. Las diferentes editoriales dedican entre un 6% (Ed. Guadiel) y un 16% (Ed. Mc Graw-Hill) del total de páginas del libro al bloque sobre el «Tratamiento del Azar». Este porcentaje es insignificante con relación al número de páginas que se dedica a otros bloques.

El análisis exhaustivo de la organización de los bloques de los contenidos, de la secuenciación de estos a lo largo de la etapa, de la ubicación de las unidades en el libro de texto y del número de páginas dedicadas, permiten intuir la poca importancia que los autores de los libros de texto y las editoriales asignan al «Tratamiento del Azar».

Los diferentes aspectos implicados en la planificación de un proceso de enseñanza y aprendizaje se concretan en los libros de texto en tres partes diferenciadas sobre las que hemos estructurado el análisis: la presentación, el desarrollo y el cierre de la unidad:

- La presentación de la unidad incluye los objetivos y los contenidos que se desarrollarán a lo largo de ésta, además de un conjunto de actividades para motivar, explorar o evaluar los conocimientos previos de los alumnos.
- El desarrollo de la unidad incluye el análisis de las formas de organizar y secuenciar los contenidos y la estructura del discurso, determinada por las diferentes formas de presentar las nociones teóricas y las actividades.

- El cierre de la unidad incluye los diferentes tipos de actividades que presentan las unidades para consolidar y evaluar los contenidos aprendidos y un breve resumen.

Presentación de la unidad

Las cuatro editoriales de la muestra incluyen diferentes partes en la presentación de la unidad, como son la concreción de los objetivos y de los contenidos, y la introducción de un texto motivador y actividades, que tienen la finalidad de evaluar o explorar los conocimientos e ideas previas de los alumnos.

Objetivos. Los enunciados de los objetivos se refieren a las diferentes capacidades que se pretenden desarrollar. Por ejemplo, presentamos algunos enunciados correspondientes a la opción B de 4º curso:

- **Objetivos referidos a aprender hechos, conceptos y estructuras conceptuales:**
 - Distinguir entre sucesos compatibles e incompatibles (Santillana, 4º B, p. 264).
Distinguir entre sucesos dependientes y sucesos independientes en situaciones problemáticas simples (Bruño, 4º B, p. 265).
 - **Objetivos referidos a aprender un procedimiento:**
Utilizar recursos como la construcción de diagramas en árbol, para la asignación de probabilidades en los casos de sucesos compuestos (Guadiel 4º B, p. 230).
Utilizar las técnicas de los diagramas de árbol y de las tablas de contingencia para la resolución de problemas de probabilidad (Santillana 4º B, p. 264).
 - **Objetivos referidos a desarrollar una actitud:**
La desconfianza en que se den situaciones con probabilidad prácticamente nula, como, por ejemplo, que al lanzar mil monedas salgan todas caras (McGraw-Hill, 4º B, p. 227).
- **Contenidos.** Todas las editoriales priman, en número, la introducción de contenidos conceptuales por encima de los procedimentales y los actitudinales. Las editoriales Bruño y Guadiel presentan los contenidos conceptuales de la unidad mediante mapas, que explicitan de forma concisa, simple y vistosa las relaciones entre las principales ideas, aprovechando la notable capacidad humana de la representación visual (Novak, 1982). La editorial Santillana no presenta

desarrollados los contenidos conceptuales, y la editorial McGraw-Hill presenta los contenidos conceptuales como sentencias que especifican los conceptos a trabajar, sin plantearse la creación de una estructura conceptual. La mayoría de las editoriales analizadas no acostumbran a introducir contenidos actitudinales, aunque podemos encontrar dos propuestas diferenciadas de contenidos procedimentales. Hay libros de texto que introducen contenidos procedimentales en relación con destrezas y procedimientos concretos, como calcular, utilizar, aplicar, asignar, etc., que implican la aplicación de contenidos conceptuales aprendidos con anterioridad y que están asociados habitualmente a un aprendizaje memorístico:

Utilizar correctamente el lenguaje del azar y asignar probabilidades a resultados en experimentos aleatorios utilizando la regla de Laplace (Santillana 3º, p. 248).

Sin embargo, hay otros libros de texto que, cuando hablan de contenidos procedimentales, hacen referencia a capacidades como: construir, obtener, buscar estrategias, diseñar, comprobar, formular, etc.

Confección de tablas de frecuencia para representar el comportamiento de fenómenos aleatorios (McGraw-Hill 4º B, p. 227).

- Actividades. Las secciones del texto dedicadas a la presentación de la unidad se complementan con un conjunto de actividades iniciales, con la finalidad de motivar y presentar la unidad (Serradó y Azcárate, 2000).
 - La editorial Santillana inicia las diferentes unidades de cada curso siguiendo exactamente la misma estructura. En primer lugar, presenta un texto introductorio como instrumento de motivación y, a continuación, plantea una serie de cuestiones en relación directa con dicho texto. La editorial Guadiel, por el contrario, introduce una primera actividad de título Recuerda lo que sabes, que tiene una finalidad de evaluación inicial.
 - La editorial Bruño sigue una estructura común en los diferentes cursos, parecida a la de la editorial Santillana. Vemos que esta editorial se plantea cuestiones de reflexión, que surgen de las intuiciones primarias que poseen los alumnos sobre situaciones de aleatoriedad y probabilidad. Este tipo de actividades se pueden considerar como actividades exploratorias y diagnósticas de las intuiciones primarias de los alumnos (Fischbein, 1975).
 - La editorial McGraw-Hill suele presentar un primer conjunto de actividades con el título *Para empezar: investiguemos...*, con una estructura común para los cuatro cursos, que especifica que «te han de permitir relacionar los cono-

cimientos que vas a aprender con los que previamente tenías» (McGraw-Hill 1º, p. 5). Por ejemplo, en el libro de 2º curso, presenta cinco actividades que hacen referencia a diferentes generadores aleatorios: moneda, dado, urna, chinchetas. El alumno ha de asignar probabilidades a partir del estudio de las posibilidades de ocurrir determinados sucesos. Son actividades que permiten la exploración de los conocimientos que poseen los alumnos a partir de la manipulación. Esta editorial sigue con la misma dinámica en el desarrollo de la unidad. Sin embargo, en las otras editoriales detectamos una total desconexión entre las actividades que se introducen en la presentación de la unidad y las que facilitan el desarrollo de ésta.

Desarrollo de la unidad

Presentamos el análisis de esta sección a través del contraste entre editoriales en relación con dos dimensiones: las diferentes formas de organizar y secuenciar los contenidos y la manera de organizar la estructura del discurso. Esta última dimensión la analizaremos mediante la relación que se establece entre la presentación de las nociones teóricas y las actividades que deben realizar los alumnos durante el desarrollo de las unidades, cómo son propuestas y qué tipo de vínculo se va estableciendo entre ellas.

Organización y secuenciación de los contenidos

En relación con la organización y secuenciación de los contenidos, podemos observar al analizar las diferentes editoriales de la muestra que en la mayoría, las unidades se organizan a partir de la presentación de una secuencia jerarquizada de los contenidos. Las diferentes unidades se fragmentan en secciones que, a menudo, se vuelven a fragmentar en apartados, cada uno introduciendo un único contenido conceptual.

Pero se pueden detectar algunas diferencias. En dos de las editoriales, Santillana y Bruño, la organización de las nociones teóricas se presenta de forma muy lineal, que recuerda a los modelos tradicionales de organización de los contenidos académicos, y condiciona tanto la organización de los contenidos a lo largo de la etapa, como la secuenciación de los contenidos a lo largo de la unidad.

En los diferentes libros de la etapa no se encuentran referencias a los libros de texto de cursos inferiores, de forma que no se hace mención alguna a los conocimientos previos de los alumnos. Por su parte, la secuenciación se caracteriza por una orde-

nación común de los contenidos a tratar en los diferentes niveles, trabajando inicialmente la noción de experimento aleatorio, la de suceso, los tipos de sucesos, la noción de probabilidad y el cálculo de probabilidades. La noción de aleatoriedad, propuesta en el Diseño Curricular Base (Decreto 106/1992), se suele obviar.

Para las editoriales Santillana y Bruño, que presentan esta secuenciación lineal de contenidos conceptuales, es tan importante la fragmentación en partes simples –secciones perfectamente delimitadas–, que la secuenciación condiciona incluso la maquetación del libro de texto.

Sin embargo, en las editoriales Guadiel y McGraw-Hill, aún manteniendo una concepción simple de la estructura organizativa del conocimiento, ésta es significativamente diferente de la organización lineal. En cada uno de los niveles se prima la ampliación progresiva de los contenidos a tratar, tanto en amplitud como con profundidad, presentado una organización más cercana a la helicoidal. Esta ampliación se realiza siempre a partir de la investigación sobre los contenidos aprendidos con anterioridad; las presentaciones de las unidades incorporan actividades de evaluación y/o exploración de los contenidos trabajados con anterioridad, que luego se retomarán a lo largo de la unidad. Además, en los libros de texto de estas editoriales, podemos encontrar referencias a libros de texto de niveles previos. La maquetación de los libros de estas editoriales no está condicionada por la secuenciación de los contenidos, sino que intenta crear la sensación de un continuo en el tratamiento de los ejemplos, actividades y explicaciones teóricas.

Estructura del discurso

Si analizamos la estructura del discurso a la hora de presentar los contenidos, vemos que las cuatro editoriales parten de lo concreto, con la presentación de ejemplos solucionados o actividades introductorias, para definir o deducir una propiedad. Pero se pueden percibir ciertas matizaciones entre ellas. Los libros de texto que organizan las unidades de forma lineal (Santillana y Bruño) tienden a presentar el contenido desde modos de argumentación de carácter más deductivo, característico de la visión academicista del conocimiento. Para favorecer el pensamiento lógico de los alumnos, las editoriales que organizan el discurso de forma deductiva inician las explicaciones con la presentación de un conjunto de ejemplos, que matizan las diferentes características del contenido conceptual a presentar. A continuación presentan una serie de explicaciones, que permiten generalizar los ejemplos presentados y extraer definiciones, propiedades o fórmulas que, generalmente, remarcan con otro color o enmarcan. Para terminar las explicaciones teóricas presentan una colección de ejemplos, en los que se desarrollan los diferentes procesos trabajados.

Actividades de desarrollo

Para completar cada una de las unidades se presenta un conjunto de actividades vinculadas al proceso de desarrollo de la unidad (Serradó y Azcárate, 2000). Estas actividades tienen como finalidad que los alumnos desarrollen los objetivos relacionados con cada uno de los contenidos conceptuales, y son fundamentalmente de aplicación, caracterizadas por ser comunes para todos los alumnos, estar redactadas en tercera persona, sólo necesitar del uso de lápiz y papel, y se han de realizar individualmente. Estas actividades se resuelven a través de la aplicación directa de un único contenido conceptual, que es el que se introduce en la sección correspondiente:

Determina el espacio muestral correspondiente al experimento aleatorio «lanzar dos monedas» (Bruño 3º, p. 267).

Ana saca una bola al azar de una bolsa que contiene seis bolas rojas, nueve bolas azules y diez bolas verdes. ¿Cuál es la probabilidad de que salga bola roja? ¿Y la probabilidad de que no salga bola azul? (Santillana 3º, p. 245).

Además de las actividades de aplicación, estas editoriales suelen incluir actividades de validación del conocimiento y de las propiedades que cumplen los contenidos conceptuales introducidos. Si analizamos la importancia que adquieren las explicaciones teóricas, en contraposición con el número de actividades de desarrollo que se introducen, podemos establecer que, en el momento de usar el libro de texto en el aula, el peso del protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje recae fundamentalmente en las explicaciones del profesor, mientras que el alumno será un actor pasivo o reproductor de las aportaciones y propuestas del profesor.

Por el contrario, los libros de texto que organizan las unidades de forma helicoidal, como las editoriales Guadiel y McGraw-Hill, presentan una estructura del curso que refleja modos de argumentación de carácter más inductivo. El protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje es compartido entre el profesor y el alumno que debe utilizar rutinas de ensayo y error. La participación activa del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que promueven estos libros de texto, se puede determinar a partir del análisis exhaustivo de la propuesta de actividades que se realiza durante el desarrollo de la unidad, y su incidencia en la elaboración del conocimiento. Aunque mantienen una secuencia cerrada y escalonada de ejercicios, éstos invitan a la exploración, reflexión, validación y aplicación de los contenidos de la unidad. Algunas de estas actividades se han de realizar a partir del uso de recursos y datos recogidos del entorno, enfatizando la finalidad exploratoria del

proceso. Incluso las mismas actividades indican que se han de realizar en parejas o en grupo.

Se observa una evolución en la forma de introducir las nociones teóricas a lo largo de la etapa. En el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria prima la introducción de las actividades de exploración y reflexión sobre la observación y experimentación, para analizar las propiedades de los contenidos a institucionalizar. En el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, estas actividades de exploración y reflexión se complementan con actividades de validación del conocimiento.

Encontramos también formas diferentes de redactar las actividades, según el tiempo verbal que se utilice, dato que nos permite clarificar el tipo de actuación que se pretende del alumno, como se percibe en los siguientes ejemplos:

Pon algún ejemplo de sucesos incompatibles (McGraw-Hill 2º, p. 251).

En las quinielas, ¿cuál es el suceso contrario a que los dos equipos empaten? (McGraw-Hill 2º, p. 251).

Normalmente indican si la actividad se ha de realizar individualmente o en grupo y, a menudo, estas actividades se acompañan de un gráfico o dibujo que visualiza la situación planteada. Es frecuente que en las actividades que presentan estas dos editoriales se fomente el uso de materiales.

En conclusión, las características de estas actividades, junto con el papel que adquieren las nociones teóricas, nos sugieren que estos libros de texto fomentan la construcción del conocimiento matemático. Los libros de texto acuden al uso de situaciones que permiten que los alumnos se comprometan activamente en su aprendizaje, mediante la manipulación física y la interacción con otros compañeros. Las actividades insisten en la observación, el acopio de datos, la generación y la prueba de hipótesis, a partir del trabajo cooperativo.

Cierre de la unidad

Actividades de consolidación

El cierre de la unidad contiene actividades de consolidación de los contenidos desarrollados a lo largo de la unidad, actividades de evaluación de los contenidos aprendidos y, en la mayoría de los casos, un breve resumen de lo tratado en la unidad.

Las actividades de consolidación tienen como finalidad afianzar, reforzar, ampliar o profundizar el conocimiento aprendido, y son un conjunto de ejercicios de aplicación directa de los contenidos conceptuales y procedimentales desarrollados en la unidad:

¿Cuál es la probabilidad de que al lanzar dos dados perfectos el producto de sus puntos valga 12? ¿Y de que el producto sea 8? (Santillana 3º, p. 260, ej. 11).

Explica como se resuelve el siguiente problema: Un dado corriente ha sido truco de modo que la probabilidad de cada cara es proporcional al número que en ella figura. ¿Qué probabilidad tiene cada uno de los sucesos elementales? ¿Cuál es la probabilidad de obtener cara par? (Santillana 3º, p. 261, actividad 14).

En este caso concreto, observamos que el alumno debe ser capaz de elaborar una estrategia que le permita resolver el problema y, además, debe ser capaz de verbalizar dicha estrategia. Este tipo de actividad pertenece al grupo de las actividades de ampliación y profundización.

Aunque podemos encontrar diferentes formas de presentar las actividades de consolidación, todas permiten atender a la diversidad existente en el aula. Mientras que las actividades de proceso eran comunes para todos los alumnos, éstas permiten agrupaciones según las necesidades del grupo-clase.

Actividades de evaluación

Para evaluar la consecución de los objetivos planteados al iniciar la unidad, los libros de texto presentan un conjunto de actividades tituladas actividades de auto-evaluación. En la mayoría de las editoriales son un conjunto de ejercicios con tres o cuatro respuestas, en las que el alumno ha de seleccionar cuál es la respuesta correcta. Estas actividades hacen referencia, casi exclusivamente, a contenidos conceptuales. En ellas se evalúa la adquisición de capacidades como aplicar, calcular, identificar, distinguir. Sin embargo, hay algunas editoriales que presentan un conjunto de ejercicios abiertos, parecidos a las actividades de consolidación presentadas con anterioridad, y que hacen referencia, a los contenidos conceptuales que adquieren más importancia en la unidad. En relación con cada editorial, Guadiel, Santillana y McGraw-Hill plantean la auto-evaluación al terminar cada una de las unidades didácticas a lo largo de toda la etapa. La editorial Bruño sólo propone ejercicios de auto-evaluación en el primer ciclo, siempre al terminar cada una de las unidades

didácticas; para el segundo ciclo no plantea ningún tipo de actividades de auto-evaluación:

Lanzas 500 veces un dado cúbico y sale la cara 2 en 125 ocasiones. ¿Qué opinas del dado? a) Es un dado normal. b) Es un dado cargado. c) Hay que realizar al menos 1.000 pruebas para saberlo (McGraw-Hill 1º, p. 255).

La editorial Guadiel introduce una sección titulada Ponte a prueba, en la que recoge una colección de actividades sin resolver, que incluyen cuestiones, ejercicios y problemas de carácter más abierto:

Describe con precisión dos experimentos deterministas y dos aleatorios. «Lanzamos una moneda tres veces. ¿Cuál es la probabilidad de no sacar ninguna cara?». Estas actividades de auto-evaluación están en relación con el objetivo conceptual «Distinguir entre fenómenos aleatorios y deterministas de la vida cotidiana» (Guadiel 2º, p. 140).

Resumen

Otro dato significativo sobre la importancia que otorgan las editoriales a los contenidos conceptuales es que la mayoría de editoriales presentan un resumen de los mismos. Estos resúmenes se caracterizan por ser una colección de sentencias sobre los contenidos conceptuales desarrollados a lo largo de la unidad, sin establecer ningún tipo de conexión entre éstos. En este sentido, se puede pensar que el aprendizaje, al final, consiste en retener en la memoria el conjunto de informaciones que constituyen un determinado conocimiento previamente elaborado y estructurado formalmente.

Tendencias didácticas presentes en los textos

A continuación presentamos las tendencias didácticas que podemos inferir desde el análisis de la estructura de las unidades realizado, utilizando como referente la hipótesis de progresión elaborada y el sistema de indicadores elaborado desde el sistema de categorías (Anexo I). Estos indicadores están reflejados en los cuadros que se presentan a continuación para cada tendencia detectada.

Textos con tendencias de corte tradicional

Fundamentalmente esta tendencia se detecta en los textos de las editoriales Bruño y Santillana.

Editorial Bruño

En el caso de Bruño, el «Tratamiento del Azar» se incluye en cuatro unidades que intentan caracterizar la noción de «Azar» a partir de la caracterización de la «Noción de la aleatoriedad» en primero, la caracterización de la «Noción de probabilidad» en tercero y el «Cálculo de probabilidades» para cuarto, opción A y B. Los contenidos de las diferentes unidades se presentan a partir de mapas conceptuales que organizan las relaciones de los conceptos en una estructura jerárquica, que parte en todos los casos de la noción de fenómeno y/o experimento aleatorio. Consideramos que en la forma de presentar estos contenidos teóricos priman las variables psicológicas (de estructuración del conocimiento) frente a una descripción lineal de los tópicos que se incluyen en la unidad. Si analizamos exclusivamente la presentación de las unidades, observamos cierta evolución hacia modelos innovadores tecnológicos, reflejada en la selección de contenidos y actividades de motivación inicial que favorezcan el aprendizaje significativo y desarrollo de capacidades en los alumnos.

En cambio, si analizamos la estructura de la unidad, observamos que es la editorial que presenta una mayor fragmentación del contenido en secciones. Estas secciones, a su vez, se vuelven a fragmentar en apartados, de forma que en cada sección o apartado se introduce un único contenido conceptual. Es decir, el tratamiento del contenido se hace mediante una organización fragmentada, acumulativa y lineal, siguiendo la estructura disciplinar y no la construcción histórica de los conocimientos. La importancia de la fragmentación de la unidad en partes simples se refleja incluso en la forma y maquetación del libro de texto. La editorial dedica el mismo porcentaje de páginas al «Tratamiento del Azar» en cada uno de los niveles educativos, siendo siempre la última unidad del libro de texto.

Las nociones teóricas se introducen y matizan a partir de situaciones ejemplo, sin contar con la posible participación/actuación del alumno. Estas argumentaciones siguen una estructura deductiva. El objetivo de este discurso es la transmisión a los alumnos de los contenidos conceptuales que posteriormente han de memorizar. Esta memorización está reforzada con la presentación de una sección «En resumen», que incorpora exclusivamente contenidos conceptuales.

Si un profesor siguiese estrictamente la estructura del libro de texto, transmitiría cada uno de los contenidos conceptuales a partir de la explicación de forma deduc-

tiva y ejemplificada, y el alumno sería un mero «resolutor» de las actividades de aplicación propuestas. Para la resolución de las actividades se necesitan como únicos recursos el lápiz y el papel, ya que no se propone ninguna actividad en que se necesite utilizar otro tipo de recurso. Tampoco se favorece la interacción con los compañeros, ya que no se incorporan actividades para trabajar en grupo.

La finalidad que adquieren las actividades propuestas varía según su situación. Al iniciar la unidad, presenta una actividad introductoria de motivación y exploración de las ideas iniciales de los alumnos, que no retoma en la unidad. A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, presenta un conjunto reducido de actividades de proceso, que se complementan con un gran grupo de actividades de consolidación. Estas actividades son un conjunto de ejercicios cerrados que permiten consolidar los contenidos desarrollados durante la unidad. Además, con la intención de atender la diversidad, se clasifican los ejercicios como actividades de refuerzo y actividades de profundización. El cierre de la unidad se complementa, en el primer ciclo de ESO, con una actividad de auto-evaluación de los contenidos desarrollados a lo largo de la unidad.

La Tabla II que, como hemos indicado, fue construida a partir de los indicadores de las hipótesis de progresión de las posibles tendencias didácticas en las propuestas de intervención, sintetiza la propuesta dual de intervención de esta editorial, mediante el sombreado de los indicadores que hacen referencia a las características de dicha propuesta.

La estructura de la presentación de las nociones teóricas, de los recursos que se sugiere utilizar, de la organización y fragmentación del discurso, del trabajo del alumno, junto con la forma de las actividades de proceso, consolidación y síntesis son característicos de una tendencia tradicional de intervención educativa. Podría considerarse que existe cierta innovación al considerar los conocimientos previos de los alumnos pero, al no retomar estas actividades en el desarrollo de la unidad, la innovación sólo queda reflejada al nivel de presentación y no en la construcción significativa del conocimiento «probabilístico».

Esta dualidad sugiere que el libro de texto se intenta adaptar en su forma a las prescripciones psicológicas innovadoras que sugiere la LOGSE, pero en su estructura los autores continúan desarrollando un modelo tradicional.

Editorial Santillana

Los textos de la editorial Santillana recogen el «Tratamiento del Azar» en cada uno de los cuatro niveles de la Etapa, y en ambas opciones de 4º de eso, siempre como última unidad del texto. En la presentación de la unidad, la editorial incorpora una sec-

TABLA II. Modelo de intervención de la editorial Bruño

Elementos	Modelo tradicional	Modelo innovador		Modelo investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
Elección de contenidos	Ciencia único referente	Ciencia y variables psicológicas	Intereses y experiencias de los alumnos	Integración de lo cotidiano, social, científico, ideológico
Programación	Centrada en los contenidos	Sistemática. Objetivos	Asistemática. Elección de los alumnos	Sistemática. Explícita. Tentativa y reformulable
Contenidos	Predominio conceptual	Predominio conceptual y procedimental	Predominio procedimental y actitudinal	Integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal
Presentación del conocimiento	Organización fragmentada, acumulativa y lineal	Organización escalonada y rígida, emulando secuencia constructivista	Abierta sin progresión aparente	Construcción del conocimiento
Estructura del discurso	Modelo deductivo	Modelo inductivo	Modelo inductivo	Modelo «transductivo»
Objetivos del discurso	Transmisión de contenidos	Emulación. Método científico	Ensayo y error	Problemas relevantes
Estrategias metodológicas	Explicación	Secuencia cerrada y escalonada de actividades	Asistemático	Plan de actividades flexible con planificación
Fuentes del conocimiento	Libro de texto. Profesor	Diversidad de recursos. Uso cerrado	Diversidad de recursos. Uso asistemático	Diversidad de recursos. Uso como medios
Trabajo	Individual	Predominio del trabajo individual, se incluye el trabajo grupal	Predominio de trabajo en grupo	Trabajo individual y grupal
Interacción	No se considera	Contraste esporádico y dirigido	Contraste asistemático.	Construcción colectiva del conocimiento
Secuenciación	Temporal muy rígida	Temporal muy rígida	Temporal muy flexible	Temporal flexible
Motivación	No se considera	No se considera	Consideración constante	Consideración continua.
Experiencias e ideas iniciales de los alumnos	No se considera	Exploración inicial de aprendizajes de partida	Se consideran experiencias pero no ideas	Eje organizador del PE/A
Actividades	Aplicación o refuerzo Validación del conocimiento	Emulación secuencia constructivista	Organización asistemática	Resolución de problemas
¿Cuándo evaluar?	Al final del proceso	Inicio y final	Periódica	Continua
¿Qué evaluar?	Contenidos conceptuales y actividades de aplicación	Consecución de objetivos programados	La dinámica del grupo	PE/A
¿Cómo evaluar?	Exámenes	Pre-test y post-test	Asamblea de clase	Diversidad de instrumentos

ción titulada «¿Qué vas a conseguir en esta unidad? En esta unidad aprenderás a...», en que presenta los objetivos que se van a desarrollar a lo largo de la unidad. Estos objetivos se refieren a la consecución de contenidos conceptuales y procedimenta-

les, introduciéndose sólo en primero y en tercero de ESO un objetivo actitudinal. El texto no recoge en la presentación los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar ni las relaciones que se puedan establecer entre éstos a lo largo de la unidad. Pero sí presenta, en el cierre de ésta, un resumen de los contenidos conceptuales que ha desarrollado, junto con ejemplificaciones de las aplicaciones del contenido.

Los contenidos están organizados en secciones fragmentadas siguiendo estructuras conceptuales, y cada una de las secciones a su vez está fragmentada en apartados que incluyen el desarrollo de un único contenido conceptual. La presentación del contenido se hace siguiendo una organización fragmentada del contenido en partes simples, que se van desarrollando de forma lineal y acumulativa, profundizando en los contenidos, pero sin establecer relaciones entre las diferentes secciones. Las definiciones de estos contenidos conceptuales están enmarcadas de color diferente, enfatizando la importancia de presentar los contenidos de forma bien organizada.

Los contenidos se presentan siguiendo un modelo argumentativo deductivo, a partir de situaciones ejemplo que introducen y matizan las argumentaciones, sin considerar las aportaciones de los alumnos, igual que en el caso de la editorial Bruño. El objetivo de este discurso es la transmisión de contenidos conceptuales y procedimentales de cálculo y aplicación que sirvan de base para la memorización que realicen los alumnos.

Un profesor que siguiese estrictamente la estructura del libro de texto deduciría las nociones teóricas a partir de las ejemplificaciones propuestas, y dejaría para los alumnos la realización de actividades de aplicación y validación de los contenidos teóricos desarrollados. Consideramos que la tendencia subyacente en el proceso de introducción de las nociones teóricas es también de corte tradicional, existiendo cierta innovación en las actividades propuestas para realizar de los alumnos.

La innovación en las actividades se refleja en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, las actividades de introducción de la unidad, en las que a partir de una colección de textos de motivación se invita a los alumnos a reflexionar sobre el papel del azar en los juegos, permitiendo que el profesor evalúe los conocimientos previos de los alumnos. En segundo lugar, se introduce un conjunto de actividades tituladas «Piensa», que permiten al alumno reflexionar y validar el conocimiento introducido por el profesor, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, la incorporación de un amplio conjunto de actividades de consolidación, que permiten atender a la diversidad de los alumnos del aula, ya que están agrupadas en actividades de refuerzo y ampliación. En particular, destacar la última

TABLA III. Modelo de intervención de la editorial Santillana

Elementos	Modelo tradicional	Modelo innovador		Modelo investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
Elección de contenidos	Ciencia único referente	Ciencia y variables psicológicas	Intereses y experiencias de los alumnos	Integración de lo cotidiano, social, científico, ideológico
Programación	Centrada en los contenidos	Sistemática. Objetivos	Asistemática. Elección de los alumnos	Sistemática. Explícita. Tentativa y reformulable
Contenidos	Predominio conceptual	Predominio conceptual y procedimental	Predominio procedimental y actitudinal	Integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal
Presentación del conocimiento	Organización fragmentada, acumulativa y lineal	Organización escalonada y rígida, emulando secuencia constructivista	Abierta sin progresión aparente	Construcción del conocimiento
Estructura del discurso	Modelo deductivo	Modelo inductivo	Modelo inductivo	Modelo «transductivo»
Objetivos del discurso	Transmisión de contenidos	Emulación. Método científico	Ensayo y error	Problemas relevantes
Estrategias metodológicas	Explicación	Secuencia cerrada y escalonada de actividades	Asistemático	Plan de actividades flexible con planificación
Fuentes del conocimiento	Libro de texto. Profesor	Diversidad de recursos. Uso cerrado	Diversidad de recursos. Uso asistemático	Diversidad de recursos. Uso como medios
Trabajo	Individual	Predominio del trabajo individual, se incluye el trabajo grupal	Predominio de trabajo en grupo	Trabajo individual y grupal
Interacción	No se considera	Contraste esporádico y dirigido	Contraste asistemático	Construcción colectiva del conocimiento
Secuenciación	Temporal muy rígida	Temporal muy rígida	Temporal muy flexible	Temporal flexible
Motivación	No se considera	No se considera	Consideración constante	Consideración continua
Experiencias e ideas iniciales de los alumnos	No se considera	Exploración inicial de aprendizajes de partida	Se consideran experiencias pero no ideas	Eje organizador del PE/A
Actividades	Aplicación o refuerzo	Emulación secuencia constructivista	Organización asistemática	Resolución de problemas
¿Cuándo evaluar?	Validación del conocimiento	Inicio y final	Periódica	Continua
¿Qué evaluar?	Al final del proceso	Consecución de objetivos programados	La dinámica del grupo	PE/A
¿Cómo evaluar?	Contenidos conceptuales y actividades de aplicación Exámenes	Pre-test y post-test	Asamblea de clase	Diversidad de instrumentos

actividad de consolidación, titulada «Investiga», que favorece la investigación de los alumnos sobre situaciones desconocidas del «Tratamiento del Azar» a partir del uso de generadores aleatorios y el trabajo en grupo. En cuarto lugar, en el cierre de la unidad, en que para ampliar y aplicar los conocimientos desarrollados, la editorial introduce

una sección titulada «Medios de comunicación», donde a partir de un texto y la presentación de un conjunto de datos, se intenta desarrollar una actitud crítica ante los medios de comunicación y los juegos de azar, como estrategia para la inclusión de los ejes transversales en el currículo matemático. En quinto lugar, introduce una colección de actividades de síntesis del bloque de contenidos, que complementa con problemas de la Olimpiada Matemática.

Esta editorial plantea al finalizar la unidad un conjunto de actividades de evaluación. Estas actividades son un conjunto de preguntas con cuatro posibles respuestas, que invitan con su título a la «Auto-evaluación» del alumno.

La Tabla III nos indica las características más relevantes de la propuesta de intervención de la editorial Santillana. Presenta una dualidad entre el papel que se le otorga al profesor que siguiese estrictamente la estructura del libro y el papel que se le adjudica al alumno. Podemos considerar que la tendencia de intervención es tradicional, pero presenta una cierta evolución hacia el modelo innovador tecnológico, al incorporar un conjunto de actividades que necesitan de la actuación del alumno, el uso de recursos y la colaboración para realizarlas.

Textos con tendencias de corte innovador

En este caso englobamos los textos de las editoriales Gaudiel y McGraw-Hill.

Editorial Gaudiel

La editorial Gaudiel sólo introduce el «Tratamiento del Azar» en dos niveles educativos, en 2º y 4º de ESO. Los contenidos conceptuales de las dos unidades se presentan a partir de un mapa conceptual, que intenta visualizar las relaciones entre los conceptos. Estos mapas conceptuales, que tienen estructura jerárquica, parten de la noción de «Experimento» para intentar relacionar todos los contenidos de la unidad. Cada uno de los contenidos conceptuales se matiza a partir de la introducción de una sección titulada «Al final, serás capaz de...», que introduce los objetivos de la unidad. Estos objetivos se refieren, exclusivamente, a contenidos conceptuales y procedimentales, sin hacer referencia a los objetivos actitudinales.

Del análisis de la estructura de la unidad se puede concluir que no se separan los ejemplos de las actividades o de las explicaciones teóricas; simplemente se remarcan ciertas definiciones o propiedades, otorgando una sensación de continuidad en el proceso. Las explicaciones que se desarrollan en el texto matizan los resultados que

los alumnos obtienen de la resolución de ciertas actividades, o de la reflexión de cuestiones sobre situaciones planteadas. Las argumentaciones siguen un modelo inductivo, emulando una secuencia constructivista del conocimiento. En ambos cursos se parte de la noción de experimento aleatorio, y a partir de actividades, explicaciones y ejemplos se va construyendo los contenidos, de forma que todos adquieren significados al estar relacionados de forma escalonada con los anteriores.

Así pues, el protagonismo del proceso de enseñanza y aprendizaje es compartido entre la actuación del profesor y el alumno. Un profesor que siguiese estrictamente la estructura del libro de texto debería utilizar como estrategia metodológica la explicación, pero no como transmisión de conocimiento, sino como mediador en la exploración, validación y formulación de las nociones teóricas. El alumno adquiere un papel más activo en la construcción de los significados de los contenidos desarrollados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades de proceso se caracterizan por ser una secuencia cerrada y escalonada de ejercicios que invitan a la exploración, reflexión, validación y aplicación de los contenidos desarrollados. La editorial no establece ningún criterio de selección que favorezca la atención a la diversidad. Tampoco introduce actividades de síntesis que permitan aplicar a los alumnos los conocimientos aprendidos en otros contextos que no sean los que desarrollan en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el texto se favorece la auto-evaluación del alumno al incorporar dos secciones de actividades dedicadas a evaluar los conocimientos previos y adquiridos por los alumnos. Se inicia la unidad con una sección titulada «Recuerda lo que sabes», que sirve al profesor de exploración de los aprendizajes de partida de los alumnos, configurándose como un pre-test, que incluye un conjunto de actividades de contenidos a usar durante la unidad pero introducidos con anterioridad. Esta evaluación inicial de los conocimientos de los alumnos se complementa con una evaluación final o post-test, que consiste en un conjunto de ejercicios en los que se debe aplicar los contenidos desarrollados durante la unidad.

Por las características de los elementos descritos con anterioridad, podemos argumentar que la tendencia de intervención subyacente en los libros de texto es innovador tecnológico. Debemos destacar que los libros de texto del primer ciclo presentan un mayor nivel de innovación, al incorporar actividades de exploración a realizar con recursos «manipulativos» y de forma cooperativa.

En particular, este modelo tecnológico innovador se caracteriza por ser una propuesta metodológica que invita a la implicación activa del alumno, pero que mantiene la explicación como base para la transmisión de la información. Las explicaciones

se acompañan de un conjunto organizado de actividades, que adquiere y aporta significado al proceso de enseñanza y aprendizaje, configurando una pretendida secuencia «constructivista» en que el alumno debe resolver, reflexionar y validar los significados de los conocimientos puestos en juego.

TABLA IV. Modelo de intervención de la editorial Guadiel

Elementos	Modelo tradicional	Modelo innovador		Modelo investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
Elección de contenidos	Ciencia único referente	Ciencia y variables psicológicas	Intereses y experiencias de los alumnos	Integración de lo cotidiano, social, científico, ideológico
Programación	Centrada en los contenidos	Sistemática. Objetivos	Asistemática. Elección de los alumnos	Sistemática. Explícita. Tentativa y reformulable
Contenidos	Predominio conceptual	Predominio conceptual y procedimental	Predominio procedimental y actitudinal	Integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal
Presentación del conocimiento	Organización fragmentada, acumulativa y lineal	Organización escalonada y rígida, emulando secuencia constructivista	Abierta sin progresión aparente	Construcción del conocimiento
Estructura del discurso	Modelo deductivo	Modelo inductivo	Modelo inductivo	Modelo «transductivo»
Objetivos del discurso	Transmisión de contenidos	Emulación Método científico	Ensayo y error	Problemas relevantes
Estrategias metodológicas	Explicación.	Secuencia cerrada y escalonada de actividades	Asistemático	Plan de actividades flexible con planificación
Fuentes del conocimiento	Libro de texto Profesor	Diversidad de recursos. Uso cerrado	Diversidad de recursos. Uso asistemático	Diversidad de recursos. Uso como medios
Trabajo	Individual	Predominio del trabajo individual, se incluye el trabajo grupal	Predominio de trabajo en grupo	Trabajo individual y grupal
Interacción	No se considera	Contraste esporádico y dirigido	Contraste asistemático	Construcción colectiva del conocimiento
Secuenciación	Temporal muy rígida	Temporal muy rígida	Temporal muy flexible	Temporal flexible
Motivación	No se considera	No se considera	Consideración constante	Consideración continua
Experiencias e ideas iniciales de los alumnos	No se considera	Exploración inicial de aprendizajes de partida	Se consideran experiencias pero no ideas	Eje organizador del PE/A
Actividades	Aplicación o refuerzo. Validación del conocimiento	Emulación secuencia constructivista	Organización asistemática	Resolución de problemas
¿Cuándo evaluar?	Al final del proceso	Inicio y final	Periódica	Continua
¿Qué evaluar?	Contenidos conceptuales y actividades de aplicación	Consecución de objetivos programados	La dinámica del grupo	PE/A
¿Cómo evaluar?	Exámenes	Pre-test y post-test	Asamblea de clase	Diversidad de instrumentos

En la Tabla IV se recogen los indicadores más significativos de esta editorial que nos permite caracterizarla como de tendencia tecnológica de corte innovador.

Editorial McGraw-Hill

Por último, la editorial McGraw-Hill introduce el «Tratamiento del Azar» en los cuatro niveles, y en ambas opciones de 4º de ESO.

La editorial otorga gran importancia a la primera parte de la unidad, «la presentación de la unidad». Además introduce una unidad titulada «Y descubrirás la importancia de:», en la cual introduce los objetivos de la unidad mediante la descripción de la finalidad que adquiere la unidad en la construcción del conocimiento matemático. La motivación de la unidad se realiza a partir de los ejercicios propuestos en la sección titulada «Para empezar investiguemos», que sirve de evaluación de las ideas de partida de los alumnos y, para el alumno, sirve como exploración de los contenidos que se desarrollarán a lo largo de la unidad.

La estructura del discurso se caracteriza por combinar las explicaciones del profesor con actividades. Estas explicaciones forman un continuo a lo largo del proceso, que se organizan como una secuencia escalonada de contenidos que se van relacionando con los contenidos anteriores y posteriores. De esta forma, la fragmentación del contenido es mínima, ya que se organiza en una secuencia constructivista.

Las explicaciones, que presenta desarrolladas el libro de texto, introducen los contenidos y matizan los resultados que los alumnos obtienen de la resolución de ciertas actividades, o de la reflexión de cuestiones sobre situaciones planteadas. Las argumentaciones siguen un modelo inductivo, emulando una secuencia constructivista del conocimiento.

El proceso ha de ser compartido entre el profesor y el alumno. El profesor, siguiendo la propuesta de la editorial, ha de actuar como mediador en la exploración, validación y formulación de las nociones teóricas, ya que las actividades que se proponen invitan a la exploración, reflexión, validación y aplicación de los contenidos desarrollados.

Los textos de los diferentes niveles incluyen actividades de exploración a realizar mediante el uso de materiales «manipulativos», documentos, calculadoras y ordenadores, destacando si deben realizarse individualmente o en grupo. La editorial prima la incorporación de actividades de proceso por encima de las actividades de consolidación, que se reducen a ser actividades de refuerzo de cada uno de los contenidos conceptuales desarrollados con anterioridad. En relación con la evaluación, se incorpora una última sección titulada «Auto-evaluación», con un conjunto de cuestiones con tres posibilidades a escoger.

Por las características de los elementos descritos con anterioridad, y recogidos en la Tabla V, podemos argumentar que la propuesta de intervención subyacente en estos libros de texto es de carácter innovador tecnológico, vinculada al establecimiento de una jerarquía conceptual de lo concreto a lo abstracto, como proceso de descubri-

TABLA V. Modelo de intervención de la editorial McGraw-Hill

Elementos	Modelo tradicional	Modelo innovador		Modelo investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
Elección de contenidos	Ciencia único referente	Ciencia y variables psicológicas	Intereses y experiencias de los alumnos	Integración de lo cotidiano, social, científico, ideológico
Programación	Centrada en los contenidos	Sistemática. Objetivos	Asistemática. Elección de los alumnos	Sistemática. Explícita. Tentativa y reformulable
Contenidos	Predominio conceptual	Predominio conceptual y procedimental	Predominio procedimental y actitudinal	Integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal
Presentación del conocimiento	Organización fragmentada, acumulativa y lineal	Organización escalonada y rígida, emulando secuencia constructivista	Abierta sin progresión aparente	Construcción del conocimiento
Estructura del discurso	Modelo deductivo	Modelo inductivo	Modelo inductivo	Modelo «transductivo»
Objetivos del discurso	Transmisión de contenidos	Emulación Método científico	Ensayo y error	Problemas relevantes
Estrategias metodológicas	Explicación	Secuencia cerrada y escalonada de actividades	Asistemático	Plan de actividades flexible con planificación
Fuentes del conocimiento	Libro de texto. Profesor	Diversidad de recursos. Uso cerrado	Diversidad de recursos. Uso asistemático	Diversidad de recursos. Uso como medios
Trabajo	Individual	Predominio del trabajo individual, se incluye el trabajo grupal	Predominio de trabajo en grupo	Trabajo individual y grupal
Interacción	No se considera	Contraste esporádico y dirigido	Contraste asistemático	Construcción colectiva del conocimiento
Secuenciación	Temporal muy rígida	Temporal muy rígida	Temporal muy flexible	Temporal flexible
Motivación	No se considera	No se considera	Consideración constante	Consideración continua
Experiencias e ideas iniciales de los alumnos	No se considera	Exploración inicial de aprendizajes de partida	Se consideran experiencias pero no ideas	Eje organizador del PE/A
Actividades	Aplicación o refuerzo Validación del conocimiento	Emulación secuencia constructivista	Organización asistemática	Resolución de problemas
¿Cuándo evaluar?	Al final del proceso	Inicio y final	Periódica	Continua
¿Qué evaluar?	Contenidos conceptuales y actividades de aplicación	Consecución de objetivos programados	La dinámica del grupo	PE/A
¿Cómo evaluar?	Exámenes	Pre-test y post-test	Asamblea de clase	Diversidad de instrumentos

miento dirigido por parte del profesor. El aprendizaje se caracteriza como la asimilación-aplicación de conocimientos y adquisición de destrezas a través de un itinerario cerrado que garantiza la consecución de los grandes objetivos planteados.

Conclusiones

Desde el análisis realizado en los textos propuestos por las cuatro editoriales, podemos detectar cómo las distintas editoriales promueven diferentes formas de intervención asociadas a sus propuestas de organización y secuenciación de contenidos y de actividades.

Las cuatro editoriales de la muestra introducen la unidad a partir del establecimiento de los objetivos, que rigen la elección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, no siempre desarrollados en la unidad. Además, las cuatro editoriales introducen una actividad de presentación, con diferentes finalidades como son motivar, explorar o evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

Pero es en el desarrollo donde podemos encontrar las mayores diferencias. Dos de las editoriales, Santillana y Bruño, reflejan en sus textos una propuesta que se caracteriza por organizar y secuenciar los contenidos de forma lineal, que introduce las nociones teóricas de forma deductiva, y en el que las actividades son fundamentalmente de aplicación o validación de los contenidos introducidos, sin el uso de recursos «manipulativos» y sin fomentar el trabajo cooperativo. Podemos diferenciar una segunda propuesta de intervención, que se caracteriza por organizar y secuenciar los contenidos de forma helicoidal, con una estructura del discurso de carácter inductivo, intercalando las nociones teóricas y las actividades, que está presente en los textos de las editoriales Guadiel y McGraw-Hill. Las nociones teóricas se introducen a partir de actividades en las que se han explorado, contrastado y verificado sus propiedades, con un amplio uso de recursos «manipulativos» y el trabajo cooperativo, para posteriormente realizar actividades con la finalidad de introducir, generalizar e institucionalizar los contenidos matemáticos.

Estas dos formas de desarrollar las unidades suponen dos enfoques diferenciados de intervención en el aula. A grandes rasgos, estos dos tipos de propuestas, si bien suponen un cierto avance con respecto a libros de años atrás, no reflejan, en sus pro-

puestas, orientaciones adecuadas y coherentes con las directrices actuales para la Educación Matemática.

Referencias bibliográficas

- ALBAT, P. (1991): «Texbooks: The international dimension», en M. APPEL; L. CHRISTIAN-SMITH (eds.): *The politics of the texbooks*. Nueva York, Routledge.
- AZCÁRATE, P. (1996): *Estudio de las concepciones disciplinares de futuros profesores de primaria en torno a las nociones de aleatoriedad y probabilidad*. Granada, Comares, Colección Mathema.
- AZCÁRATE, P.; CARDEÑOSO, J. M. (1996): «El lenguaje del azar. Una visión fenomenológica sobre los juicios probabilísticos», en *Epsilon*, 35, pp. 165-177.
- (1995): «Tratamiento del conocimiento probabilístico en los proyectos y materiales curriculares», en *Suma*, 20, pp. 41-51.
- AZCÁRATE, P.; CARDEÑOSO, J. M.; SERRADÓ, A. (2003): «Hazard's Treatment in Secondary School». *Comunicación presentada en Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME III)*. Belaria (Italia).
- (2004): «Las Fuentes de Información como recurso para la planificación», en E. Castro.; E. de la Torre (eds.): *Investigación en Educación Matemática*. Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Coruña.
- BENNETH, D. J. (2000): *Aleatoriedad*. Madrid, Alianza.
- BOOSTROM, R. (2001): «Whither textbooks?», en *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), pp. 229-243.
- CAÑIZARES, M. J.; BATANERO, C. (1998): «Influencia del razonamiento proporcional y de las creencias subjetivas en la comparación de probabilidades», en *UNO*, 14, pp. 99-114.
- CARDEÑOSO, J. M. (2001): *Las creencias y conocimientos de los profesores de Primaria andaluces sobre la Matemática escolar. Modelización de concepciones sobre la Aleatoriedad y Probabilidad*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CARDEÑOSO, J. M.; SERRADÓ, A. (2001): «El desarrollo del profesor y la aleatoriedad», en *Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- CHANDLER, D. G. (1992): *A content analysis of mathematics textbooks for grades one through eight to determine the match to the Ohio ninth grade proficiency*. Ph. D., The Ohio State University.
- CHEVALARD, Y. (1991): *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Diseño Curricular base de Educación Secundaria, Decreto 106/1992 de 9 de junio, BOJA de 20 de junio.
- FISCHBEIN, E. (1975): *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Dordrecht, Reidel.
- GIMENO, J. (1995): «Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural», en J. G. GARCÍA MÍNGUEZ; M. BEAS (eds.): *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- GONZÁLEZ, R. M. (1993): *A descriptive study of verbal problems selected in mathematics text books at the high school*. Ph. D. UMI: 9404811.
- GOODSON, I. (1995): «Materias escolares y la construcción del currículum: Texto y contexto», en J. G. GARCÍA MÍNGUEZ; M. BEAS (eds.): *Libro de texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- GREER, B. (2001): «Understanding probabilistic thinking: The legacy of Efraim Fischbein», en *Educational Studies in Mathematics*, 45, pp 15-33.
- HARRIS, J. (1997): «Professional Development for Math and Science», en ENC, Focus, 4(4), pp. 45-56.
- W. KANG; J. KILPATRICK (1992): «Didactic Transposition in Mathematics Textbooks», en *For the Learning of Mathematics*, 12 (1), pp.2-7.
- KONOLD, C. (1995): «Issues in Assessing Conceptual Understanding in Probability and Statistics», en *Journal of Statistics Education*, 3(1), pp. 1-9.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): «Interrogando al material curricular. (Guión para el análisis y elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)», en J. G. GARCÍA MÍNGUEZ; M. BEAS (eds.): *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- MONCECCHI, G. y otros (1993): «Textbooks and statistics in Italian primary schools», en *Proceedings of the First Scientific Meeting of the IASE*.
- MORGAN, C. (1996): «The language of mathematics: Towards a critical analysis of Mathematics texts», en *For the Learning of Mathematics*, 16, pp. 2-10.
- MURRAY, J. M. (1988): «Principles of second language Teacher Education: Integrating Multiple Perspectives» en *Journal of Australian Tesol*, 9 (1), pp.7-88.
- NILSSON, P. (2003): «Experimentation as a tool for discovering mathematical concepts of probability». Comunicación presentada en *Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME)*. Belaria, (Italia).

- NOVAK, J. D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- ORTIZ, J. J. (1999): *Significados de los conceptos probabilísticos en los libros de texto de Bachillerato*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- ORTIZ, J. J.; SERRANO, L. (2001): «Reflexiones sobre el lenguaje probabilístico en los libros de texto de Educación Secundaria». Comunicación presentada en *Jornadas Europeas de Estadística*, Baleares.
- ORTIZ, J. J.; BATANERO, C.; SERRANO, L. (1996): «Las frecuencias relativas y sus propiedades en los textos españoles de Bachillerato», en *EMA*, 2(1), pp. 29-48.
- PEPIN, B.; HAGGARTY, L. (2000): «Mathematics Textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures», en *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans. PIMM, D.: *Speaking Mathematically*. New York, Routledge & Kegan Paul, 1987.
- PIÑUEL, J. L. (2002): «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido», en *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada Editora.
- PRATT, D.; NOSS, R. (2002): «The Micro-evolution of mathematical Knowledge: The case of randomness», en *Journal of the Learning Sciences*, 11(4), pp. 453-488.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, Aljibe.
- ROMBERG, T. A.; CARPENTER, T. P. (1988): «Research on teaching and learning mathematics: two disciplines of scientific inquiry», en *WITROCK (ed.): The third Handbook of Research on Teaching*. New York, Mcmillan.
- SÁNCHEZ-COBO, F. T.; ESTEPA, A. (1998): «La regresión en los libros de texto de Secundaria», en CÁRDENAS; LÓPEZ (eds.): *VIII Jornadas de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática. Thales*, (Jaen), Servicio de Publicaciones de Thales.
- SANZ LERMA, I. (1995): *La construcción del lenguaje matemático a través de los libros escolares de matemáticas. Las configuraciones gráficas de datos*. San Sebastián, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- SERRADÓ, A. (2000): *Diseño de las unidades dedicadas al «Tratamiento del Azar» en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria*. Trabajo investigación inédito. Universidad de Cádiz.
- (2003): *El tratamiento del Azar en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.
- SERRADÓ, A.; AZCÁRATE, P. (2000): «Estructura y organización de las actividades que incluyen los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria». En *Actas del IX*

- Congreso sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas «Thales», San Fernando, SAEM «Thales».*
- (2003): «Estudio de la estructura de las unidades didácticas en los libros de texto de matemáticas para la Educación Secundaria Obligatoria», en *Educación Matemática*, 15 (1), pp. 67-98.
- SHUARD, H.; ROTHERY, A. (1984): «Curriculum materials for integrated teaching: the case of application sections in a linear algebra textbooks», en *BAZZINI (ed.): Proceedings of the V Conference on Systematic Cooperation Between theory and Practice*, Grado, Italia, Universidad de Módena.
- SIERRA, M.; GONZÁLEZ, M.T.; LÓPEZ, C. (2003): «El concepto de continuidad en los manuales españoles de enseñanza secundaria de la segunda mitad del siglo xx», en *Educación Matemática*, 15 (1), pp. 21-50.
- TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- WAMBA, A. (2001): *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo personal*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Huelva.

Páginas web

www.dm.unipt.it/didattica/CERME Belaria

www.dm.unipt.it/didattica/CERME3

Anexo I

Cuadro de indicadores del sistema de categorías

Elementos	Tendencia tradicional	Tendencia innovador		Tendencia investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
Elección de contenidos	Ciencia único referente	Ciencia y variables psicológicas	Intereses y experiencias de los alumnos	Integración de lo cotidiano, social, científico, ideológico
Programación	Centrada en los contenidos	Sistemática. Objetivos	Asistemática. Elección de los alumnos	Sistemática. Explícita. Tentativa y reformulable
Contenidos	Predominio conceptual	Predominio conceptual y procedimental	Predominio actitudinal y procedimental	Integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal
Presentación del conocimiento	Organización fragmentada, acumulativa y lineal	Organización escalonada y rígida, emulando secuencia constructivista	Abierta sin progresión aparente	Construcción del conocimiento
Estructura del discurso	Modelo deductivo	Modelo inductivo	Modelo inductivo	Modelo «transductivo»
Objetivos del discurso	Transmisión de contenidos	Emulación Método científico	Ensayo y error	Problemas relevantes
Estrategias metodológicas	Explicación	Secuencia cerrada y escalonada de actividades	Asistemático	Plan de actividades flexible con planificación
Fuentes del conocimiento	Libro de texto Profesor	Diversidad de recursos. Uso cerrado	Diversidad de recursos. Uso asistemático	Diversidad de recursos. Uso como medios
Trabajo	Individual	Predominio del trabajo individual, algo grupal	Predominio de trabajo en grupo	Trabajo individual y grupal
Interacción	No se considera	Contraste esporádico y dirigido	Contraste asistemático	Construcción colectiva del conocimiento
Secuenciación	Temporal muy rígida	Temporal muy rígida	Temporal muy flexible	Temporal flexible
Motivación	No se considera	No se considera	Consideración constante	Consideración continua
Experiencias e ideas iniciales de los alumnos	No se considera	Exploración inicial de aprendizajes de partida	No se consideran ideas si experiencias	Eje organizador del PE/A
Actividades	Aplicación o refuerzo. Validación del conocimiento.	Emulación secuencia constructivista	Organización asistemática	Resolución de problemas

Continúa en pág. siguiente

Elementos	Modelo tradicional	Modelo innovador		Modelo investigativo
		Tecnología	«Espontaneísta»	
¿Cuándo evaluar?	Al final del proceso	Inicio y final	Periódica	Continua
¿Qué evaluar?	Contenidos conceptuales y actividades de aplicación	Consecución de objetivos programados	La dinámica del grupo	Proceso de PE/A
¿Cómo evaluar?	Exámenes	Pre-test y post-test	Asamblea de clase	Diversidad de instrumentos

Anexo II Formulario

Título:

Curso:

Editorial:

Año de edición:

Edición núm.:

Autores:

¿Contiene probabilidad y azar en este curso? Sí No

En caso afirmativo, escribe el número de páginas
dedicadas al tema / el núm. de páginas totales del libro.

¿Qué título reciben las unidades dedicadas al conocimiento «probabilístico»?

1.1. Presentación de la unidad

1.1.1. ¿Se expresan los objetivos a desarrollar? Sí No

1.1.2. ¿Se expresa la lógica que organiza el contenido? Sí No

1.1.3. ¿Se expresan los criterios de inclusión, y exclusión,
de los tópicos de contenido? Sí No

- 1.1.4. ¿Se expresan los conceptos básicos del área,
y las relaciones entre ellos? (por ejemplo, mediante
un mapa conceptual) Sí No
- 1.1.5. ¿Se expresan los procedimientos a desarrollar? Sí No
- 1.1.6. ¿Se expresan las actitudes a desarrollar? Sí No

1.2. Conocimiento

1.2.1. Presentación del conocimiento

- 1.2.1.1. ¿El contenido se organiza a través de una
serie jerarquizada de secciones? Sí No
- 1.2.1.2. ¿Presenta un formato muy estructurado y cerrado
que predetermina en gran medida su seguimiento? Sí No
- 1.2.1.3. ¿El contenido se presenta atendiendo a criterios
de interdisciplinariedad? Sí No
- 1.2.1.4. ¿El contenido se presenta a través
de situaciones didácticas? Sí No

1.2.2. Atención a la diversidad

- 1.2.2.1. ¿Contiene una prueba inicial o exploración
que permita realizar un diagnóstico
de las necesidades de los alumnos? Sí No
- 1.2.2.2. ¿Se considera la atención a la diversidad a partir
de la incorporación de actividades con distintos
niveles de complejidad? Estas actividades
se clasifican en: Sí No

1.2.3. Fuentes del conocimiento

- 1.2.3.1. ¿Presenta informaciones recogidas,
explícitamente, de fuentes como
periódicos, enciclopedias, etc.?
(Actividades p. y núm.) Sí No
- 1.2.3.2. ¿Presenta alguna referencia histórica al tema?
(Tipo de referencia histórica) Sí No
- 1.2.3.3. ¿Presenta actividades que el alumno deba
completar con el uso de documentos, que
no sean el libro de texto? (Actividades p. y núm.) Sí No

- 1.2.3.4. ¿Presenta actividades a realizar mediante el uso de materiales «manipulativos»?
(Actividades pág. y núm.) Sí No
- 1.2.3.5. ¿Presenta actividades a realizar mediante el uso de calculadoras o ordenadores?
(Actividades pág. y núm.) Sí No
- 1.2.3.6. ¿Presenta actividades que el alumno deberá realizar mediante su interacción con el medio?
(Actividades p. y núm.) Sí No

1.3. Presentación de las actividades

Señalar en caso afirmativo la página y el número de la actividad.

- 1.3.1. ¿Presenta algún ejemplo introductorio de la unidad? Sí No
- 1.3.2. ¿Presenta algún ejemplo introductorio de cada sección?
Existe una secuencia de ejemplos introductorios para desarrollar las matizaciones del contenido a estudiar sobre:
La noción de aleatoriedad Sí No
La noción de probabilidad Sí No
- 1.3.3. ¿Presenta alguna actividad introductoria de la unidad? Sí No
- 1.3.4. ¿Presenta alguna actividad introductoria de la sección? Sí No
- 1.3.5. Presenta una secuencia introductoria de actividades para desarrollar las matizaciones del contenido a estudiar sobre:
La noción de aleatoriedad Sí No
La noción de probabilidad Sí No
- 1.3.6. ¿Presenta después de la introducción teórica un conjunto de ejemplos de aplicación? Sí No
- 1.3.7. ¿Presenta al final de la unidad un conjunto de actividades? Sí No
- ¿Presenta al final de la unidad algún tipo de resumen? Sí No

1.4. Evaluación

¿Existen ítems específicos para evaluación? Sí No

En caso afirmativo:

1.4.1. ¿El material evalúa solamente la adquisición
de conceptos? Sí No

1.4.2. ¿El material evalúa la adquisición de capacidades? Sí No

1.4.3. El material sugiere como pautas para la evaluación

- Nada;
- Sólo exámenes
- Exámenes e intervenciones de los alumnos.
- El proceso de E/A

1.4.4. La evaluación se realiza:

- Al final del proceso instructivo.
- Durante el proceso instructivo.

Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE

Miguel Ángel Broc Cavero

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo pretende profundizar en el modelo que sobre la motivación académica en el aula, propone Susan Harter (Harter, 1984), en la aplicabilidad de su tipología motivadora a los alumnos de la ESO y Bachillerato, así como en el estudio de si existen diferencias en función del sexo y del nivel educativo a lo largo de estas etapas, continuando con el estudio de posibles «predictores» del rendimiento académico final entre una serie de variables independientes motivadoras relativas a los ítems y subescalas principales del instrumento de medida utilizado, el curso, el género, el rendimiento previo y otras variables de interés. En esta línea, se presentan hallazgos correlacionales iniciales de 521 alumnos que parecen indicar una cierta irrelevancia de dichas variables motivadoras en el rendimiento académico a final de curso, así como elevadas correlaciones observadas durante todo el periodo académico basadas en evaluaciones previas, que implican una cierta continuidad y determinismo en el rendimiento final de los alumnos que puede vislumbrarse ya casi desde el inicio del curso escolar. Se termina con algunas pautas de intervención a introducir por parte de los profesores en sus clases, así como referencias a modelos teóricos que pueden aportar «conceptualizaciones» y tratamientos complementarios a este complejo problema.

Palabras clave: rendimiento académico, motivación, tipologías motivacionales, correlación, regresión, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, profesorado, fracaso escolar.

Abstract: *Motivation and school performance of compulsory secondary education and LOGSE baccalaureate students*

This report aims to inquire into the school motivation model proposed by Susan Harter (Harter, 1984) intended to compulsory Secondary Education and Baccalaureate students. It also analyzes the variations regarding genre and the educational level achieved throughout the different stages. Then, it deals with the study of the feasible «predictors» on the final school

performance among a set of independent motivating variables relative to items and major subscales of the instrument used to measure them, the school year, genre, previous performance and other significant variables. Thus, a set of correlation finds comprising 521 students is presented. These finds, somehow, show certain irrelevance of such motivating variables with respect to the performance at the end of the school year, as well as significant correlations during the whole school period which are based on previous assessments. They all entail certain continuity and determinism on students' final performance which can be discerned from the very beginning of the year. The report concludes providing some proposed intervention guidelines to be put into practice by teachers themselves. On the other hand, it also mentions several theoretical models which can provide both «conceptualizations» and additional solutions to this complex issue.

Key words: students achievement, motivation, motivational typologies, correlation, regression, lower secondary education, upper secondary education, teachers, school failure.

Introducción

En uno de los numerosos e interesantes artículos publicados por Harter relativo a las relaciones entre la competencia percibida, las reacciones afectivas y la orientación motivadoracional dentro del aula, sus procesos y pautas de cambio (Harter, 1992), el «constructo» motivador principal se describe a lo largo de un continuo que se extiende desde la motivación intrínseca hasta la extrínseca, en la cual intrínseca implica auto-motivación y extrínseca implica una respuesta a factores externos. De cualquier forma, un análisis reflexivo de la conducta del alumno puede revelar que estas no son las únicas fuerzas motivadoras en el trabajo, especialmente con respecto a conductas que parecen ser auto-motivadas. Basta considerar al niño o adolescente que, en ausencia de vigilancia parece auto-motivado para limpiar y ordenar su habitación, sacar la basura, ser un muchacho estupendo con un primo no tan agradable, estudiar para un examen de una materia escolar que menos le gusta, o evitar meterse en una pelea a pesar de las provocaciones de un intruso. Es muy probable que estas conductas aparentemente auto-motivadas sean llevadas a cabo por un interés intrínseco o por lo placentero del proceso (Lepper y Greene, 1981).

Una interpretación más plausible puede ser que estas conductas representen la «internalización» de refuerzos, información, actitudes, etc., que inicialmente fueron externos y que han sido introducidos por los agentes de socialización en el contexto social

próximo del sujeto. Es decir, conductas que inicialmente son controladas por contingencias establecidas externamente se van ejecutando progresivamente de forma espontánea debido a que el niño ha aprendido que estas conductas son importantes. El alumno/a se va convirtiendo en un ser capaz de ocuparse en el auto-reforzamiento y no va siendo tan dependiente de refuerzos o castigos externos. Esta noción de un proceso de «internalización» no es nueva, al menos, para los estudiosos de la psicología evolutiva del niño y del adolescente. Existe un amplio precedente histórico en la literatura psicoanalítica, construida bajo la noción del «super ego» de Freud y del «yo ideal», así como en los trabajos teóricos y empíricos de los representantes del aprendizaje social (Aronfreed, 1969; 1976). En su mayor parte, estos análisis se han centrado sobre el entorno cultural necesario para motivar a los niños a realizar actos que no son intrínsecamente interesantes o «reforzantes», en ausencia de vigilancia o intervención por parte de los agentes de socialización (véase Harter, 1982b, 1983), para una discusión más completa de estos tópicos en el contexto del desarrollo motivador. Otros teóricos e investigadores han examinado estas prácticas de crianza específicas por parte de los cuidadores que fomentaban la «internalización» (Maccoby y Martín, 1983).

Los investigadores recientemente han comenzado a aplicar estos «constructo» al aprendizaje del aula y parece ser que las conductas auto-motivadas pueden tener diferentes determinantes (Harter, 1982b; Connell, 1981; Harter y Connell, 1984). Vamos a considerar dos alumnos que parecen igualmente motivados para llevar a cabo un pequeño proyecto científico. El alumno A puede terminar este trabajo porque encuentra el trabajo interesante y el proceso es atractivo y desafiante, y porque él o ella son curiosos para hacer frente a cuestiones y problemas planteados. El alumno/a B por el contrario, puede trabajar diligentemente sobre el proyecto porque conoce que es importante para terminar algunos temas o lecciones y que estos proyectos, a largo plazo, aumentarán su educación, lo cual es una meta deseable. El alumno A parecería estar demostrando una orientación intrínseca, en el sentido planteado por White (1959, 1963), y posteriormente ampliado por Weiner (1978, 1983, 1985), cuando se introdujo el término «motivación de eficacia»; mientras que el alumno B parecería estar demostrando una motivación interna para realizar estas conductas que inicialmente fueron fomentadas o reforzadas por los agentes de socialización.

En el trabajo de Harter y cols., se ha introducido previamente esta distinción (Harter, 1978, 1982b); no obstante, hasta no hace mucho tiempo, no habían medido este «constructo» empíricamente. Algunos de sus hallazgos parecían apoyar esta distinción entre motivación intrínseca e «internalizada», sugiriendo que podría llegar a ser fructífero poner en operativo cada una de estas dimensiones independientemente. Por ejemplo,

en su interpretación de los cambios evolutivos relacionados con el cambio de curso o nivel, sugerían que los cambios motivadores reflejaban un cambio que iba de una motivación intrínseca a otra extrínseca, mientras que los incrementos en el factor de información reflejaban la «internalización» de los estándares y valores considerados importantes por la cultura escolar o educativa. No obstante, esto era un análisis *post hoc* que meramente apuntaba hacia la necesidad de una más precisa operatividad de tales «constructor».

Estas investigadoras debían de examinar, por tanto, la distinción entre motivación intrínseca e interna, incorporando al mismo tiempo una nueva medida que también midiera la motivación extrínseca. Este instrumento de auto-informe difería de su cuestionario previo en que la nueva medida no empleaba un formato de elección forzada. Entonces optaron por un formato en el que cada una de estas tres dimensiones podría ser medida de forma independiente. Tal procedimiento permitiría al alumno/a que respondía indicar más de una fuente de motivación, que fuera operativa, resultado que no es posible obtener en un instrumento previo en el cual la motivación intrínseca y extrínseca representaban los extremos opuestos de un continuo. Parecería plausible, por ejemplo, que algunos de los trabajos de clase de los alumnos podrían ser determinados por una combinación de dos o hasta tres fuentes de motivación. Contrariamente, podría haber también alumnos para quienes ninguna de estas tres fuentes fuera determinante, es decir, alumnos que se sentían relativamente desmotivados para implicarse en el aprendizaje escolar. A medida que investigaron cada una de estas fuentes independientemente les permitió fijarse en varias combinaciones de influencias motivadoras, así como examinar los distintos niveles de motivación de los alumnos/as.

El cuestionario elaborado por Harter y cols. (adaptación española por Broc, 2002, en preparación) constaba de tres subescalas: motivación intrínseca, «internalizada» y extrínseca, con un total de 24 ítems. Los ítems fueron redactados como frases en las cuales el alumno/a puede responder sobre una escala de cuatro puntos: muy cierto, bastante cierto, algo cierto, nada cierto. Esta escala se introdujo en los alumnos como un cuestionario en el que se les preguntaba acerca de las razones de por qué ellos realizaban su trabajo escolar.

La subescala intrínseca incluye razones del tipo:

Yo hago mi trabajo escolar porque para mí aprender es realmente interesante; porque yo disfruto haciendo cosas de este tipo; porque es desafiante; porque yo me tengo que esforzar en pensar y eso es divertido para mí; porque a mí

me gusta resolver problemas difíciles; y porque yo disfruto intentando comprender cosas que todavía no sé.

Por tanto, esto media características representadas en el polo intrínseco de la escala, es decir, preferencia por el desafío, trabajo y logro independiente, y placer por el proceso de aprendizaje.

La subescala «internalizada» incluye razones del tipo:

Yo hago mi trabajo escolar porque he aprendido yo mismo que es importante para mí hacerlo; porque yo sé sin que me lo hayan dicho que siempre debo hacer el trabajo y las tareas escolares; porque es importante conseguir una buena educación; porque significa mucho para mí hacerlo bien; y porque es importante saber tanto como pueda.

El énfasis aquí son los valores que el alumno ha interiorizado; esta escala se centra sobre los productos o resultados del aprendizaje escolar.

La subescala de motivación extrínseca se centra sobre la actuación que permite obtener refuerzos y aprobaciones, como la evitación de sanciones, castigos o desaprobaciones. Tanto los padres como los profesores se incluyen como fuentes de motivación extrínseca. Los ítems son del tipo:

Yo hago mi trabajo escolar porque así mi profesor/a estará contento conmigo; porque yo conseguiré privilegios extras o especiales de mi profesor o profesora por haber hecho mi trabajo; porque mis padres me castigarán o se enfadarán conmigo si yo no hago mi trabajo o mis deberes; porque mi profesor/a me pondrá una mala nota si no cumplo; porque mis padres estarán satisfechos de mí si apruebo; y porque yo tendré problemas con mis padres si voy mal en el colegio o instituto. (La mitad de los ítems extrínsecos son positivos, e incluyen aprobación y refuerzos, y la otra mitad están en forma negativa incluyendo desaprobaciones y sanciones o castigos. La mitad de los ítems se refieren a los profesores y la otra mitad hacen referencia a los padres.)

Los análisis revelan que de las posibles ocho combinaciones, cuatro patrones sobresalen con suficiente frecuencia como para sugerir que se constituyan como las principales combinaciones que definen la población de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Son las siguientes:

	Intrínseca	Internalizada	Extrínseca
TIPO A	Alta	Alta	Baja
TIPO B	Alta	Alta	Alta
TIPO C	Baja	Baja	Alta
TIPO D	Baja	Baja	Baja

Vamos a pasar a comentar brevemente las características que definen cada uno de los tipos.

El alumno/a del tipo A es quien mezcla o combina el interés intrínseco por aprender y está motivado por razones «internalizadas». Este tipo de alumno puntúa bajo en motivación extrínseca, siendo la implicación principal que no suele necesitar reforzadores externos o sanciones y castigos contingentes para realizar y llevar a cabo sus deberes y trabajos escolares.

El alumno/a del tipo B es quien necesita de las tres fuentes de motivación. A diferencia del alumno del tipo A, este estudiante parece necesitar refuerzos y castigos externos para maximizar su actuación académica. Se puede especular que para dichos alumnos, el proceso de «internalización» es ni tan intenso ni tan completo como para el tipo A. El alumno tipo B además, puede llegar a no actuar adecuadamente si no tiene suficiente apoyo externo.

El alumno/a tipo C despliega un patrón que se considera el opuesto del que caracteriza al tipo A. Ni la motivación intrínseca ni la motivación «internalizada» juega un papel central en este tipo de estudiantes. La única fuente de motivación para dichos alumnos/as parecen ser los refuerzos, aprobaciones y castigos externos combinados con el deseo de evitar sanciones y desaprobaciones provenientes de profesores y padres.

El alumno/a tipo D representa el extremo antimotivador. Ninguna de las fuentes incluidas y comentadas previamente parecen motivar a este tipo de alumnos. Aunque puede ser posible que fuentes no identificadas puedan llegar a ser operativas, una interpretación más plausible es que dichos estudiantes muestran poca, si no ninguna, motivación para el aprendizaje escolar.

Habiendo establecido que estos son los patrones motivadores más predominantes, las investigadoras después se han interesado en cómo estos patrones están relacionados con las percepciones de los alumnos de su competencia cognitiva académica. Para medir el afecto se les pedía a los estudiantes que clasificaran si se sentían «muy bien, bastante

bien, no demasiado bien o muy mal» en relación a tres aspectos de su actuación académica: cómo creían que hacían su trabajo escolar, en qué medida creían que eran inteligentes en el contexto escolar y las notas o calificaciones que ellos recibían. Se calculó una puntuación compuesta entre estos tres elementos. Además, para estos índices de competencia y afecto, también se obtuvo una medida de las percepciones de los estudiantes de si ellos eran aceptados por sus profesores, los cuales creemos que podrían constituir un correlato interesante de estas tipologías. El patrón de hallazgos fue bastante consistente a través de las medidas de competencia, afecto y aceptación del profesor.

Los estudiantes del tipo A que puntuaron alto tanto en motivación intrínseca como «internalizada», pero bajo en motivación extrínseca, también puntuaron los más altos en las escalas que medían las percepciones de la aceptación del profesor y de la competencia académica, y manifestaron el afecto más positivo acerca de su actuación y rendimiento escolar.

Los estudiantes del tipo B que obtuvieron altas puntuaciones en las tres fuentes motivadoras, les siguieron bastante cerca de los del tipo A, aunque sus puntuaciones fueron más bajas en las tres dimensiones motivadoras.

Los estudiantes del tipo C motivados principalmente por reforzadores y castigos externos mostraron un patrón bastante diferente, particularmente con respecto a la dimensión de competencia percibida y el afecto. En la dimensión de competencia percibida, los estudiantes del tipo C mostraron puntuaciones más bajas de alrededor de un punto que los del tipo B. Otra amplia diferencia se observó en las reacciones afectivas que los alumnos/as del tipo C manifestaron en relación con sus deberes y trabajos escolares. Estas diferencias entre los del tipo B y los del tipo C fueron consistentes con los análisis previos que destacaban las relaciones entre la competencia percibida académica, el afecto y la orientación motivadora. Aquellos estudiantes que no se percibían a sí mismos como muy competentes se sentían relativamente mal con su actuación académica y parecían optar por una orientación motivadora más extrínseca. Los hallazgos de la nueva escala elaborada, que medía cada una de las fuentes motivadoras de forma independiente, arrojaba luz sobre este patrón: Estos individuos motivados extrínsecamente mostraban virtualmente una ausencia de auto-motivación tanto en la dimensión intrínseca como en la «internalizada». Aunque ellos manifestaban relativamente altos niveles de motivación extrínseca, podría parecer que dicha orientación mantenía sólo de forma marginal o periférica su actuación académica, asumiendo que estas percepciones de los estudiantes de competencia eran realistas.

Estos estudiantes del tipo C motivados extrínsecamente no se sentían evitados por sus profesores, aunque su aceptación percibida del profesor fue considerable-

mente menor que la manifestada por los alumnos del tipo B y A, quienes estaban apoyados por estas dos fuentes de auto-motivación. Estos hallazgos pueden decir algo sobre las preferencias que los profesores tienen sobre los estilos motivadores particulares. Es plausible que los profesores puedan reaccionar de forma más positiva a los estudiantes que piensan que el aprendizaje escolar es importante y a quienes parecen estar intrínsecamente motivados. La aceptación podría parecer menos próxima para los alumnos que necesitan refuerzos y sanciones para motivarles por el trabajo escolar. El hecho de que estos alumnos/as extrínsecos también fueran menos competentes también podría hacer que los profesores les aceptaran menos.

En los casos extremos, los estudiantes del tipo d mantuvieron percepciones negativas y puntuaron bajo en todas las fuentes de motivación. Estos alumnos se sentían como menos competentes, reportaban los sentimientos más negativos en relación con su actuación escolar y manifestaban la menor aceptación por parte de los profesores, si los comparamos con el resto de perfiles motivadores. Es altamente probable que la actuación académica actual de dichos estudiantes desmotivados fuera relativamente pobre, dado que ni refuerzos o castigos, tanto intrínsecos como extrínsecos, parecían ser operativos para ellos. Estos estudiantes recibían o percibían los más bajos niveles de apoyo del profesor, aspecto igualmente comprensible, dada la dificultad que los profesores tienen para responder positivamente a alumnos/as que parecen desinteresados por el aprendizaje escolar.

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son los siguientes:

- Analizar la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta motivadora de S. Harter en alumnos de ESO y Bachillerato de nuestro sistema educativo.
- Estudiar la relación entre esas tipologías y el rendimiento académico.
- Indagar en la persistencia del rendimiento académico de los alumnos mediante técnicas de análisis correlativo.
- Encontrar «predictores» del rendimiento académico y modelos de regresión entre el conjunto de variables objeto de estudio.
- Analizar las diferencias en la motivación «internalizada», intrínseca y extrínseca en función del sexo y del nivel educativo.

Procedimiento

Principalmente en las horas de tutoría se administró la escala de motivación de S. Harter a todos los grupos de la ESO y Bachillerato. Dicha escala fue realizada en una sesión de 50 minutos y cumplimentada con las máximas garantías de fiabilidad, como son hacerla en silencio, de forma individual pero en situación de grupo, contestando a las cuestiones que planteaban los alumnos al comienzo, realizando ejemplos previos y explicaciones en la pizarra. Los cuadernillos se fotocopiaron por el personal de conserjería en la sala de reprografía, así como las hojas de respuesta, que fueron a su vez, traducidas y elaboradas por parte del departamento de orientación.

Por lo tanto, se utilizaron seis sesiones grupales y cinco sesiones posteriores con alumnos que habían faltado el día correspondiente. Todo ello llevó alrededor de 20 días.

Las actas de las evaluaciones fueron cedidas por la Secretaría del Centro, habiéndose dado visto bueno por parte del director y jefe de estudios. Se hicieron fotocopias de todas ellas. Posteriormente se creó y diseñó un archivo en el editor de datos del programa spss, y se introdujeron todos los datos de las variables y de los alumnos seleccionados. Esta fase llevó una gran cantidad de horas, dada la cantidad de alumnos y variables incluidas en el análisis. Alrededor de dos meses, a razón de una hora diaria.

El análisis de datos, su interpretación y redacción final del trabajo, incluyendo lecturas y consultas a manuales especializados, (Etxebarria, 1999; Gil, 2003; Martínez, 1999; Pardo y otros, 2002; Pérez, 2001; Visauta, 1999), etc., fue posterior y llevó aproximadamente dos meses y medio.

Análisis de resultados y discusión de nuestra investigación

La muestra de alumnos por cursos y total que han formado parte de esta investigación se expone en la tabla de contingencia I (Tabla I).

Puede observarse que el número total de alumnos es de 521, algo menor que el número total de alumnos matriculados en este centro. Ello quiere decir que no todos ellos realizaron la prueba de motivación el día correspondiente porque no se encontraban allí. Por cuestiones de tiempo, no pudo administrarse después al resto de los alumnos, quedando ese número como definitivo. También se dio «mortalidad experimental» a lo largo del curso, aunque el número de alumnos en esta condición fue más bien baja.

Vemos igualmente que el número de varones asciende a 286, y el de mujeres a 235, a los que acompañan los porcentajes correspondientes, en todos los cursos de la ESO y del Bachillerato, y en función del factor sexo.

Podemos concluir que el número total de alumnos es suficientemente representativo como para realizar análisis cuantitativos posteriores.

Los 521 alumnos cumplimentaron la escala en diversos momentos del curso escolar, en torno al segundo trimestre, y en horas de tutoría, principalmente. Cada uno de los ítems recibía una puntuación de 1 a 4. Una puntuación de 4 implicaba una identificación de «Muy cierto» con el elemento en cuestión; 3 significaba «Bastante cierto» en dicho alumno/a; 2 «Algo cierto» y finalmente 1 «Nada cierto». Después de introducir los datos de los alumnos en el editor de datos del spss, el programa, después de los diseños estadísticos oportunos, se encargaba de proporcionar los cómputos que se presentan en las páginas siguientes.

Un segundo objetivo ha sido analizar las puntuaciones de los diversos cursos de la ESO y del Bachillerato en las variables motivadoras «internalizadas», extrínsecas e intrínsecas. Una muestra de ello se presenta en la Tabla II.

Las puntuaciones medias en motivación «internalizada» son relativamente altas en todos los cursos excepto en 2º curso de la ESO, donde se observa un cierto declive que vuelve a aumentar en el 3º curso y que se mantiene hasta el 2º curso de Bachillerato en torno al valor 3.

TABLA I. Resumen de casos estudiados en la muestra del IES «El Portillo» en función de los cursos y el sexo

Curso			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
1º ESO	Casos		45	34	79
	Total %		8,6%	6,5%	15,2%
2º ESO	Casos		62	48	110
	Total %		11,9%	9,2%	21,1%
3º ESO	Casos		50	43	93
	Total %		9,6%	8,3%	17,9%
4º ESO	Casos		41	39	80
	Total %		7,9%	7,5%	15,4%
1º Bachillerato	Casos		40	28	68
	Total %		7,7%	5,4%	13,1%
2º Bachillerato	Casos		48	43	91
	Total %		9,2%	8,3%	17,5%
Total	Casos		286	235	521
	Total %		54,9%	45,1%	100,0%

TABLA II. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en motivación en todos los cursos del IES «El Portillo»

		N	Media	Desviación típica	95% intervalo de confianza para la media	
					Límite inferior	Límite superior
Media puntuaciones Motivación internalizada	1º ESO	69	3,0652	0,6783	2,9023	3,2282
	2º ESO	94	2,6206	0,7626	2,4644	2,7768
	3º ESO	84	2,9583	0,6105	2,8258	3,0908
	4º ESO	74	3,0518	0,6069	2,9112	3,1924
	1º BACH	55	3,2121	0,4484	3,0909	3,3333
	2º BACH	72	3,1968	0,5982	3,0562	3,3373
	Total	448	2,9888	0,6669	2,9269	3,0508
Media puntuaciones Motivación extrínseca	1º ESO	69	2,8527	0,5779	2,7138	2,9915
	2º ESO	94	2,5674	0,6567	2,4329	2,7019
	3º ESO	84	2,3552	0,5856	2,2281	2,4822
	4º ESO	74	2,5732	0,6260	2,4282	2,7182
	1º BACH	55	2,2348	0,4644	2,1066	2,3631
	2º BACH	72	2,3831	0,5575	2,2521	2,5141
	Total	448	2,5020	0,6169	2,4448	2,5593
Media puntuaciones Motivación intrínseca	1º ESO	69	2,3430	0,7324	2,1666	2,5194
	2º ESO	94	1,9220	0,6602	1,7868	2,0572
	3º ESO	84	2,0635	0,6289	1,9270	2,2000
	4º ESO	74	2,2410	0,6488	2,0907	2,3913
	1º BACH	55	2,3303	0,6701	2,1491	2,5115
	2º BACH	72	2,4398	0,6111	2,2962	2,5834
	Total	448	2,1994	0,6804	2,1362	2,2626

Las puntuaciones medias en motivación extrínseca son en general, más bajas, que en motivación «internalizada». A pesar de ello, se consideran todavía demasiado altas, desde el punto de vista de que una relativamente alta puntuación en esta subescala no es indicativa de características positivas y funcionales hacia el estudio y el rendimiento académico.

Finalmente, las puntuaciones en motivación intrínseca muestran un patrón contrario al ideal, es decir, son más bajas que las dos subescalas anteriores, cuando en realidad, este tipo de motivación sería el más deseable, y el que se considera más adecuado para el desarrollo de actitudes positivas y funcionales hacia el aprendizaje.

Un análisis de varianza (anova), se presenta en la Tabla III. En dicha tabla puede apreciarse que las diferencias en las subescalas de motivación «internalizada», extrínseca e intrínseca son estadísticamente significativas con un $p < 0,05$, tanto dentro de los grupos como entre los grupos. Es necesario constatar que este análisis solamente nos dice que existen diferencias, pero no entre qué tipo de cursos. Para ello es preciso realizar análisis

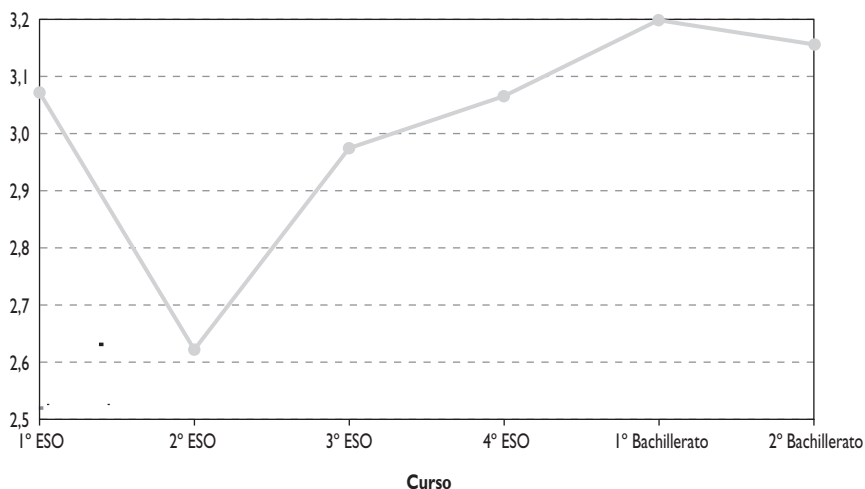
sis adicionales. Uno de ellos es el de anova de un factor con un análisis de Bonferroni. Dicho análisis no se presenta en este trabajo dada la extensión de la tabla. Una representación gráfica de estos aspectos puede verse en los Gráficos I, II y III.

En el Gráfico I puede observarse que en las puntuaciones de motivación «internalizada», solamente existen diferencias significativas entre el 2º curso de la eso y todos los demás, no dándose diferencias entre todos los demás cursos comparados dos a dos.

TABLA III. Anova de la Tabla II

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig
Media puntuaciones	Entre grupos	19,73	5	3,875	9,55	0,00
	Intra grupos	179,45	442	0,406	-	-
Motivación internalizada		Total	198,83	447	-	-
Media puntuaciones	Entre grupos	16,01	5	3,203	9,19	0,00
	Intra grupos	154,10	442	0,349	-	-
Motivación extrínseca		Total	170,11	447	-	-
Media puntuaciones	Entre grupos	15,44	5	3,088	7,13	0,00
	Intra grupos	191,52	442	0,433	-	-
Motivación intrínseca		Total	206,96	447	-	-

GRÁFICO I. Media de puntuaciones en motivación internalizada



Respecto a las puntuaciones en motivación extrínseca se observan diferencias estadísticamente significativas entre 1º de la ESO con todos los demás excepto con 4º; diferencias entre 2º de la ESO con 1º, y con 1º de Bachillerato; diferencias entre 3º de la ESO y 1º; diferencias entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato.

Con relación a las puntuaciones de motivación intrínseca, éstas se observan en 1º respecto a 2º de la ESO; diferencias de 2º de la ESO respecto a todos los demás cursos excepto con 3º de la ESO; diferencias de 3º de la ESO con 2º de Bachillerato; diferencias entre 4º de la ESO y 2º; diferencias entre 1º de Bachillerato y 2º de la ESO, y finalmente, diferencias entre 2º de Bachillerato respecto a 2º y 3º de la ESO.

Dichas diferencias no tienen en este lugar una relevancia teórica sino empírica en el sentido de que en cada centro pueden detectarse grupos con un predominio de una de las variables motivadoras («internalizada», extrínseca e intrínseca), lo que puede tener implicaciones en el clima de trabajo en el aula, el rendimiento académico global, etc., que pueden servir para un mayor conocimiento del grupo en cuestión, así como para una posible toma de decisiones metodológicas, de contenidos, etc., intra-aula por parte del profesorado correspondiente.

GRÁFICO II. Media de puntuaciones en motivación extrínseca

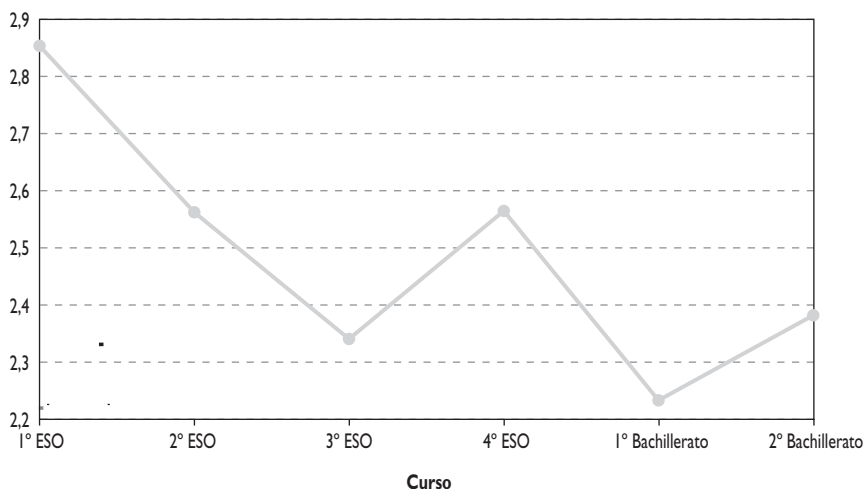
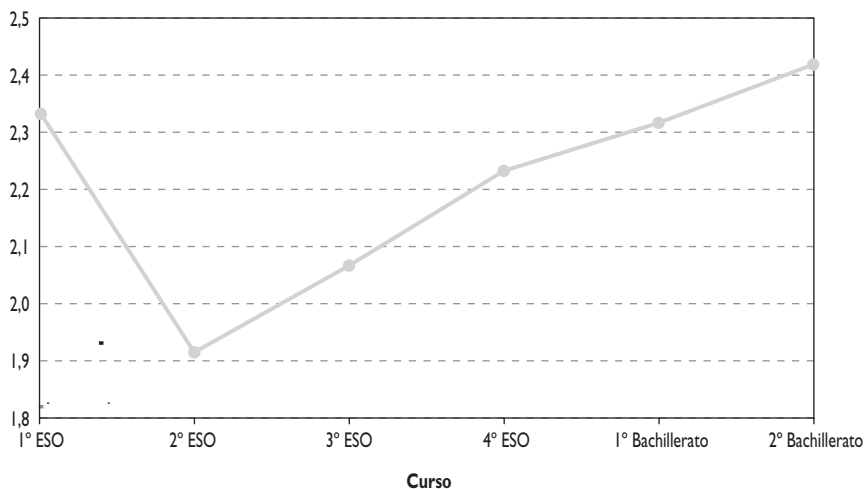


GRÁFICO III. Media de puntuaciones en motivación intrínseca



En líneas generales puede afirmarse que la motivación «internalizada» es relativamente alta y tal vez, debería ser menor; que la motivación extrínseca es relativamente alta y sería aconsejable reducirla, y finalmente, la motivación intrínseca es baja y sería conveniente aumentarla. Todo ello podría redundar en un mejor clima escolar y en un aumento del rendimiento académico. Sobre la intervención en la motivación académica entraremos brevemente al final de este trabajo.

Igualmente nos ha interesado analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos y las alumnas en los tres tipos de orientación motivadora. Este análisis es presentado en la Tabla IV.

Como puede observarse, es interesante comentar que se constatan diferencias estadísticamente significativas en la motivación «internalizada» a favor de las alumnas y una diferencia igualmente significativa en motivación extrínseca a favor de los alumnos. Por otra parte, en la variable de motivación «internalizada», la más relevante para el rendimiento académico desde un punto de vista teórico, no se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de ninguno de los dos sexos.

Las diferencias en motivación «internalizada» a favor de las chicas puede obedecer a patrones culturales de mayor «internalización» de las normas paternas a favor de éstas,

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones medias en motivación internalizada, extrínseca e intrínseca en función del sexo

		N	Media	Desviación estándar	Std. Error	95% intervalo de confianza para la media	
						Límite inferior	Límite superior
Media puntuaciones	Varón	247	2,9136	0,6673	0,0425	2,8300	2,9973
Motivación internalizada	Mujer	201	3,0813	0,6564	0,0463	2,9900	3,1726
	Total	448	2,9888	0,6669	0,0315	2,9269	3,0508
Media puntuaciones	Varón	247	2,5762	0,6375	0,0406	2,4964	2,6561
Motivación extrínseca	Mujer	201	2,4109	0,5792	0,0409	2,3303	2,4914
	Total	448	2,5020	0,6169	0,0291	2,4448	2,5593
Media puntuaciones	Varón	247	2,1613	0,6751	0,0430	2,0767	2,2459
Motivación intrínseca	Mujer	201	2,2463	0,6858	0,0484	2,1509	2,3417
	Total	448	2,1994	0,6804	0,0321	2,1362	2,2626

y que podrían tener su origen en las pautas de socialización tal vez más restrictivas en este sentido, aunque esta aseveración es todavía especulativa ya que en la actualidad la permisividad tiende a acrecentarse por parte de los padres, tanto hacia unos como otras. Por su parte, la mayor diferencia en la motivación extrínseca a favor de los muchachos podría explicarse por una mayor predisposición para obtener, tanto en la familia como en el sistema educativo, de algún tipo de intercambio de conducta académica por otro tipo de reforzadores, con el fin de compensar el esfuerzo realizado.

En la tabla siguiente del análisis de varianza (Anova de un Factor), (Tabla V), puede observarse que los valores de «F» para la motivación «internalizada» y extrínseca son

TABLA V. Análisis de la varianza (Anova) de la Tabla IV

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig
Media puntuaciones	Entre Grupos	3,114	1	3,114	7,1	0,008
Motivación internalizada	Intra Grupos	195,719	446	0,439	-	-
	Total	198,833	447	-	-	-
Media puntuaciones	Entre Grupos	3,031	1	3,031	8,1	0,005
Motivación extrínseca	Intra Grupos	167,085	446	0,375	-	-
	Total	170,116	447	-	-	-
Media puntuaciones	Entre Grupos	0,801	1	0,801	1,7	0,189
Motivación intrínseca	Intra Grupos	206,164	446	0,462	-	-
	Total	206,964	447	-	-	-

estadísticamente significativos al nivel de $p < 0,05$, mientras que no son significativos en la dimensión de motivación intrínseca.

No podemos en este trabajo comparar estos resultados con algunos otros realizados en este país que puedan servir de punto de contraste empírico en estas variables y con este instrumento de medida, dado que la escala de orientación/motivación intrínseca, «internalizada» y extrínseca no ha sido publicada todavía, y ha sido enviada, por cortesía de la autora, desde la universidad de Denver (Colorado), para realizar este trabajo.

Sería deseable contrastar en el futuro estos resultados con otros estudios realizados en centros públicos y privados de nuestro actual sistema educativo.

Una representación gráfica de estos tres tipos de inclinación motivadora en función del sexo se presentan en los Gráficos IV,V y VI de las páginas siguientes.

Otro de los aspectos de interés que se han planteado como relevantes en esta investigación es averiguar los índices de fiabilidad y/o consistencia interna de la escala total de motivación, escala que engloba las tres subescalas de motivación «internalizada», extrínseca e intrínseca. Debido a la amplitud del análisis no es posible exponerlo en este lugar. No obstante, cabe destacar que tanto el índice alpha de Cronbach (0,8693), como el índice alpha estandarizado (0,8729), son suficientemente elevados como para considerar a esta escala apta como instrumento para medir la orientación motivadora hacia el aprendizaje en su vertiente «internalizada» extrínseca e intrínseca, en alumnos de la ESO y del Bachillerato LOGSE.

Nuestro siguiente objetivo en esta investigación es analizar las correlaciones entre el rendimiento escolar final (la tercera evaluación, operativa como el número total de suspensos obtenidos -variable dependiente-) y variables independientes motivadoras, el rendimiento obtenido en la primera y segunda evaluación, operativos igualmente como número de suspensos. El número de ítems de la escala motivacional es de 24, siendo seis de ellos pertenecientes a la subescala «internalizada»; 12 pertenecen a la subescala extrínseca; y finalmente seis constituyen la subescala de motivación intrínseca. El rango de puntuaciones en todos los ítems se extiende de 1 a 4 puntos. Unas puntuaciones de 4 o próximas a este valor implican una puntuación alta en dichas dimensiones, mientras que puntuaciones de 1 o cercanas a dicho valor implican puntuaciones bajas. No existe, por tanto, una puntuación global como suma de las tres subescalas, sino puntuaciones separadas en cada una de ellas que configuran un perfil o patrón motivador que, finalmente, conduce a un tipo o perfil de orientación e inclinación motivador del tipo A, B, C o D, tal y como se ejemplifica en el modelo teórico expuesto más arriba.

GRÁFICO IV. Media motivación internalizada

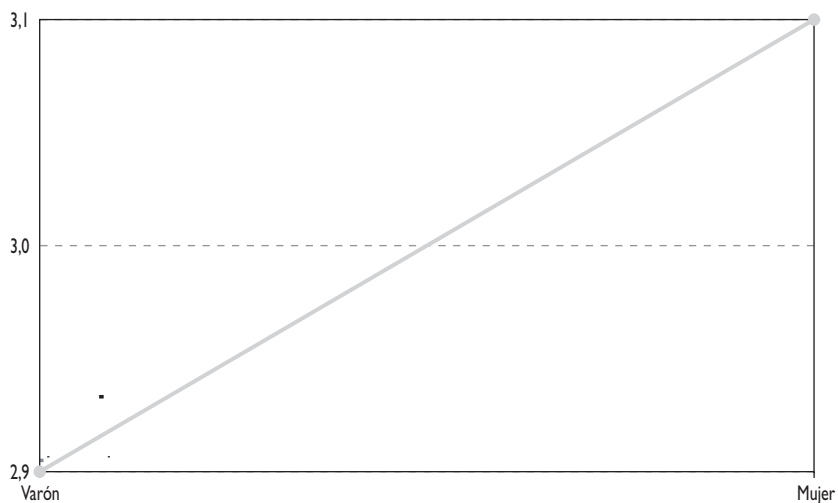


GRÁFICO V. Media motivación extrínseca

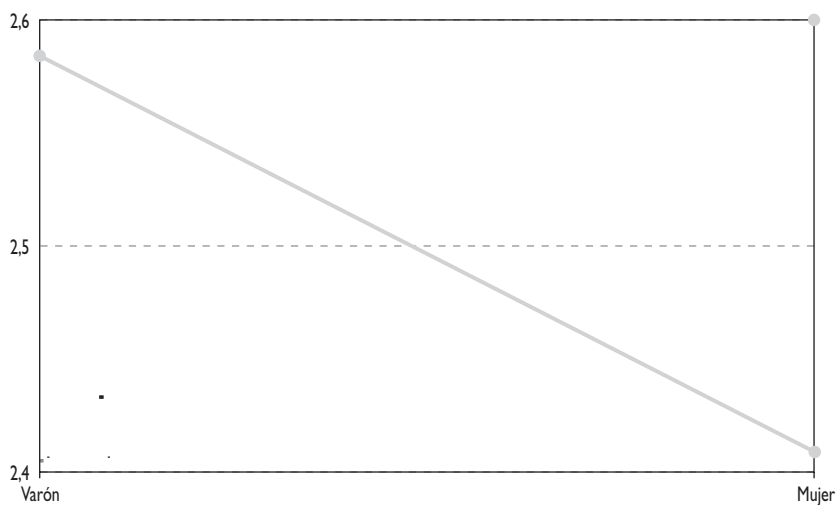
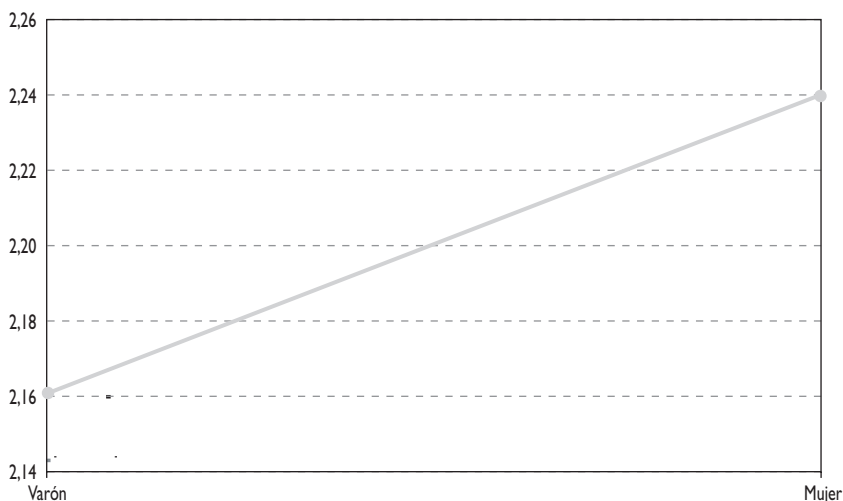


GRÁFICO VI. Media motivación intrínseca



Volviendo al objetivo previo, pasemos ya a analizar las correlaciones entre las variables independientes y la variable dependiente «rendimiento escolar final», con el fin de encontrar «predictores» válidos que puedan contribuir, desde un punto de vista teórico, a comprender las relaciones que se utilizan como hipótesis en el modelo teórico de Harter y otros autores relevantes en este campo. Para ello se ha ejecutado un programa estadístico de análisis de regresión, perteneciente al paquete estadístico SPSS, versión 10.0. Además, se ha llevado a cabo, por una parte en la etapa de la ESO, y por otra, con el Bachillerato LOGSE.

Los análisis llevados a cabo en la ESO y el Bachillerato por separado, se presentan en las Tablas VI, VII, VIII y IX.

Las variables de entrada en la ecuación de regresión, por el método «Stepwise», sobre el rendimiento final en la ESO son, por orden prioritario de entrada, las siguientes: 1) suspensos obtenidos en la segunda evaluación; 2) suspensos obtenidos en la primera evaluación; 3) elemento 1 de la escala de motivación: («Yo estudio porque he aprendido que es muy importante para mí hacerlo»); 4) curso; 5) elemento D de la escala: «Fastidiado y mal por tener que dedicarme a ello»; 6) elemento C de la escala: «Aliviado, simplemente porque hay que hacerlo».

TABLA VI. Resumen del modelo de variables predictoras incluidas según el método Stepwise sobre el rendimiento final en la Educación Secundaria Obligatoria. IES «El Portillo»

Model	R	R al cuadrado	R al cuadrado corregida	Error típico de la estimación	Cambio en los estadísticos					
					Cambio en la R al cuadrado	Cambio en F	df1	df2	Sig, F cambio	Durbin-Watson
1	0,905a	0,818	0,818	1,44	0,818	1417,6	1	315	0,000	-
2	0,909b	0,827	0,826	1,41	0,009	15,705	1	314	0,000	-
3	0,913c	0,834	0,832	1,38	0,007	12,991	1	313	0,000	-
4	0,916d	0,839	0,837	1,37	0,005	9,924	1	312	0,002	-
5	0,918e	0,842	0,840	1,35	0,004	7,091	1	311	0,008	-
6	0,920f	0,846	0,843	1,34	0,003	6,235	1	310	0,013	1,794

a. Predictores: (Constante), eval2³sus. (Número de suspensos en la segunda evaluación).

b. Predictores: (Constante), eval2³sus, eval1³sus. (Número de suspensos en la primera evaluación).

c. Predictores: (Constante), eval2³sus, eval1³sus, MIEI. (Ítem 1 de la escala de motivación).

d. Predictores: (Constante), eval2³sus, eval1³sus, MIEI, curso. (curso de la ESO).

e. Predictores: (Constante), eval2³sus, eval1³sus, MIEI, curso, mal. (elementos D de la escala).

f. Predictores: (Constante), eval2³sus, eval1³sus, MIEI, curso, mal, alivio. (elemento C de la escala).

g. Variable dependiente: eval3³sus. (Número de suspensos en la 3^a evaluación).

Es preciso destacar que de estas seis variables que mejor predicen el rendimiento final en la tercera evaluación de la eso, la primera de ellas es la que aporta un peso elevado en la predicción, ($R = 0,905$ y $R^2 = 0,818$), lo que nos aleja relativamente de una de las hipótesis iniciales que consideraba ciertas variables motivadoras como altamente «predictivas», cuando en realidad, es el rendimiento previo (en marzo aproximadamente), lo que mejor predice el rendimiento final (en junio), seguida del rendimiento obtenido en la primera evaluación. En dicha tabla el coeficiente «R» representa la correlación entre la combinación lineal de las variables «predictoras» seleccionadas y la variable dependiente. « R^2 » representa la proporción de variación de «Y» explicada por el modelo. Este valor está influido por el número de «predictores» en relación al tamaño de la muestra y se necesita ajustar esta inflación en « R^2 », por tal motivo se calcula el coeficiente de determinación ajustado, que se hace menor a medida que tenemos menos observaciones por «predictor». Este valor es muy útil al comparar diferentes ecuaciones de regresión con distinto número de «predictores» o diferentes tamaños de muestra y se recomienda su uso en vez de valor no ajustado.

También es importante poner a prueba la significación de los predictores que se lleva a cabo por medio del contraste «t de Student». Vemos que en nuestro caso, son todos significativos. El cambio en « R^2 » puede considerarse como una estimación de la

correlación semiparcial al cuadrado entre la variable introducida en ese paso y la variable criterio e interpretarse como la proporción de la variación de «Y» explicada por ese «predictor». Esta proporción siempre debe considerarse en términos relativos, ya que depende de las variables introducidas en el modelo. El valor presentado en la última columna es el estadístico de Durbin-Watson, indicador de la presencia de errores correlacionados. El valor de «R» en el último paso (0,920) representa la correlación múltiple, «R» muestra que la combinación lineal ajustada explica el 84,6% de la variación del rendimiento final en la ESO. No obstante, dado el carácter inflacionista de este coeficiente, es preferible examinar el «R²_{ajus.}», que expresa una proporción de variación del 84,3%. Parece por lo tanto que el modelo además de estadísticamente significativo puede ser bastante útil para fines «predictivos», teniendo en cuenta los valores encontrados habitualmente en la literatura. No se presentan los datos del contraste de la hipótesis nula global (todos los coeficientes de la regresión son 0), pero hemos constatado que todos ellos son estadísticamente significativos ($p < 0,05$), y por tanto, el modelo ajustado es estadísticamente significativo. El histograma de residuos estandarizados y el gráfico normalizado de los mismos así lo ha constatado.

En la Tabla VII se muestran los coeficientes «Beta» estandarizados y no estandarizados de las variables «predictoras» incluidas en el modelo, en relación con la variable criterio. Los coeficientes estandarizados o coeficientes «Beta» son valores libres de escala, en las mismas unidades de medida y reflejan el impacto relativo sobre la variable criterio de un cambio en una desviación típica en cada una de las variables, manteniendo las otras constantes. En dicha tabla observamos en primer lugar los coeficientes de la regresión parciales no estandarizados que proporcionarían la siguiente ecuación o modelo:

$$Y = 0,833 + 0,748 (\text{número suspensos en la segunda evaluación}) + 0,188 (\text{número suspensos en la primera evaluación}) - 0,2 (\text{elemento 1 de la escala}) - 0,237 (\text{curso 1, 2, 3 ó 4}) + 0,247 (\text{puntuación en elemento «D» de la escala -sentirse mal por tener que estudiar-}) - 0,212 (\text{puntuación en elemento «C» de la escala -aliviado-}, \text{ simplemente porque hay que hacerlo}) + \text{ERROR}.$$

Puede observarse la importancia prioritaria del rendimiento académico obtenido en la primera y segunda evaluación, seguido de variables motivadoras de la escala, dos de ellas, las dos últimas, eminentemente cualitativas que reflejan estados de ánimo específicos relativos al hecho de estudiar. Las variables que tienen pesos positivos indican que incrementos en los «predictores» producen incrementos en la variable dependiente. Las que tienen pesos negativos indican que incrementos en los «predictores» producen disminuciones en la variable dependiente.

TABLA VII. Coeficientes Beta estandarizados y no estandarizados de las variables predictoras incluidas en el modelo con relación a la variable dependiente «rendimiento final» en la ESO

Model	Coeficiente no estándar		Coeficiente estándar		Sig.	95% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Std. Error	Beta	t		Límite inferior	Límite Superior	Orden cero	Parcial	Semi-parcial	Toler.	VIF
1 (Constant)	-0,407	0,125	-	-3,251	0,001	-0,654	-0,161	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,950	0,025	0,905	37,651	0,000	0,901	1,000	0,905	0,905	0,905	1,000	1,000
2 (Constant)	-0,533	0,127	-	-4,211	0,000	-0,782	-0,284	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,803	0,045	0,764	18,000	0,000	0,715	0,891	0,905	0,713	0,423	0,306	3,270
eval1 ³ sus	0,186	0,047	0,168	3,963	0,000	0,094	0,279	0,805	0,218	0,093	0,306	3,270
3 (Constant)	0,559	0,327	-	1,707	0,089	-0,085	1,203	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,766	0,045	0,729	17,022	0,000	0,677	0,854	0,905	0,693	0,392	0,290	3,452
eval1 ³ sus	0,185	0,046	0,168	4,022	0,000	0,095	0,276	0,805	0,222	0,093	0,306	3,270
MIIEI	-0,331	0,092	-0,091	-3,604	0,000	-0,511	-0,150	-0,436	-0,200	-0,083	0,842	1,188
4 (Constant)	1,144	0,373	-	3,072	0,002	0,411	1,877	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,756	0,044	0,720	17,013	0,000	0,669	0,844	0,905	0,694	0,387	0,288	3,468
eval1 ³ sus	0,184	0,045	0,166	4,040	0,000	0,094	0,273	0,805	0,223	0,092	0,306	3,270
MIIEI	-0,319	0,091	-0,087	-3,520	0,000	-0,497	-0,141	-0,436	-0,195	-0,080	0,840	1,190
curso	-0,229	0,073	-0,073	-3,150	0,002	-0,373	-0,086	-0,219	-0,176	-0,072	0,973	1,028
5 (Constant)	0,518	0,438	-	1,184	0,237	-0,343	1,379	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,750	0,044	0,714	17,003	0,000	0,663	0,836	0,905	0,694	0,383	0,287	3,478
eval1 ³ sus	0,189	0,045	0,171	4,195	0,000	0,100	0,278	0,805	0,231	0,094	0,305	3,277
MIIEI	-0,252	0,093	-0,069	-2,704	0,007	-0,435	-0,069	-0,436	-0,152	-0,061	0,779	1,283
curso	-0,240	0,072	-0,076	-3,325	0,001	-0,382	-0,098	-0,219	-0,185	-0,073	0,970	1,031
mal	0,221	0,083	0,063	2,663	0,008	0,058	0,384	0,199	0,149	0,060	0,905	1,104
6 (Constant)	0,833	0,452	-	1,844	0,066	-0,056	1,723	-	-	-	-	-
eval2 ² sus	0,748	0,044	0,712	17,102	0,000	0,662	0,834	0,905	0,697	0,382	0,287	3,479
eval1 ³ sus	0,188	0,045	0,170	4,206	0,000	0,100	0,276	0,805	0,232	0,094	0,305	3,277
MIIEI	-0,200	0,095	-0,055	-2,111	0,036	-0,386	-0,014	-0,436	-0,119	-0,047	0,742	1,348
curso	-0,237	0,072	-0,075	-3,301	0,001	0,378	-0,096	-0,219	-0,184	-0,74	0,969	1,032
mal	0,247	0,083	0,071	2,984	0,003	0,084	0,410	0,199	0,167	0,67	0,890	1,123
alivio	-0,212	0,085	-0,058	-2,497	0,013	-0,379	-0,045	-0,179	-0,140	-0,056	0,931	1,074

a.Variable dependiente: eval3³sus. (Número de suspensos en la 3ª evaluación)

Como puede observarse en las columnas «t» y «Sig.», todas las variables «predictoras» tienen coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$), por lo que las seis variables son importantes para el modelo. Esta misma información se encuentra en el intervalo de confianza del 95%, puesto que el valor 0 no se encuentra dentro de sus límites.

En la columna de correlaciones se encuentran tres apartados: total (orden cero), parcial y semiparcial. Bajo la etiqueta de total se encuentran los valores de las corre-

laciones producto-momento bivariantes (Pearson), de cada una de las variables «predictoras» con el criterio. En parcial, se encuentran las correlaciones parciales, que representan las correlaciones de cada variable con el criterio eliminando de ambos («predictor» y criterio) el efecto de las variables que ya se encuentran en el modelo. La correlación semiparcial se obtienen de una forma similar, pero para su cálculo se elimina el efecto de las variables incluidas en el modelo únicamente en la «predictora», pero no en el criterio, por lo que se obtienen valores diferentes en las dos correlaciones, alcanzando valores más altos la correlación parcial, que la semiparcial.

Finalmente se muestran los dos indicadores usuales de la colinealidad, Tolerancia y VIF (factor de inflación de la varianza), que en nuestro caso se encuentran dentro de los valores aceptables.

Ahora analicemos qué tipo de variables predicen el rendimiento final en los alumnos y alumnas de Bachillerato considerado en su conjunto (1º y 2º a la vez). En las Tablas VIII y IX podemos observar que, sorprendentemente, las únicas variables que mejor predicen el rendimiento académico final son precisamente dos de las que ya entraban en la ecuación de predicción de la ESO, y además, son las mismas y entran en el mismo orden, a saber: suspensos obtenidos en la segunda evaluación, ($R=0,842$ y $R^2=0,708$). La segunda variable de entrada es «suspensos obtenidos en la primera evaluación que acumulada a la «R» de la variable anterior hace un total de $0,862$, y una $R^2=0,742$.

En la Tabla IX se presentan los coeficientes «Beta» estandarizados y no estandarizados de las variables «predictoras» del rendimiento académico final en el Bachillerato, cuya interpretación es análoga a las comentadas previamente en relación con la ESO.

TABLA VIII. Resumen del modelo de variables predictoras del rendimiento académico final en el Bachillerato LOGSE. IES «El Portillo»

Model	R	R al cuadrado	R al cuadrado ajustada	Error típico de la estimación	Cambio en los estadísticos					
					Cambio en la R al cuadrado	Cambio en F	df1	df2	Sig, F cambio	Durbin-Watson
1	0,842 ^a	0,708	0,706	1,18	0,708	289	1	119	0,000	-
2	0,862 ^b	0,742	0,738	1,11	0,034	15,6	1	118	0,000	1,844

a. Predictores: (Constante), eval2^{sus} (Número de suspensos en la 2ª evaluación).

b. Predictores: (Constante), eval2^{sus}, eval1^{sus} (número de suspensos en la 1ª evaluación).

c. Variable dependiente: eval3^{sus} (Número de suspensos en la 3ª evaluación).

TABLA IX. Coeficientes Beta estandarizados y no estandarizados de las variables predictoras del rendimiento académico final (junio) en el Bachillerato LOGSE. (IES «El Portillo»)

Model	Coeficiente no estándar		Coeficiente estándar		t	Sig.	95% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Std. Error	Beta				Límite inferior	Límite Superior	Orden cero	Parcial	Semi-parcial	Toler.	VIF
1 (Constant)	-0,342	0,172	-	-1,995	0,048	-0,682	-0,003	-	-	-	-	-	-
eval2 ^{sus}	0,808	0,048	0,842	16,994	0,000	0,714	0,902	0,84	0,842	0,842	1,00	1,00	
2 (Constant)	-0,510	0,167	-	-3,048	0,003	-0,842	-0,179	-	-	-	-	-	-
eval2 ^{sus}	0,549	0,079	0,572	6,926	0,000	0,392	0,707	0,84	0,538	0,324	0,320	3,13	
eval1 ^{sus}	0,316	0,080	0,326	3,947	0,000	0,157	0,475	0,80	0,341	0,184	0,320	3,13	

^aVariable dependiente: eval3^{sus} (Número suspensos en la 3ª evaluación).

La ecuación de regresión sería ahora $Y = -0,510 + 0,549$ (número de suspensos en la segunda evaluación) $+ 0,316$ (número de suspensos en la primera evaluación) $+ \text{Error}$.

Por lo tanto, podemos llegar a afirmar que en este estudio, las variables motivadoras no son tan buenos «predictores» del rendimiento académico como se había pensado en un principio, si no son añadidas a otras variables más potentes, como el rendimiento académico previo, variables que por otra parte, están contaminadas por otras variables moduladoras que ejercen efectos directos o indirectos (inteligencia, hábitos de estudio, auto-concepto, etc.) sobre el rendimiento académico, y que han sido suficientemente analizadas en otros estudios en los que no vamos a entrar ahora.

Siguiendo en la línea de la excesivamente alta contribución de las variables de tipo rendimiento previo en evaluaciones anteriores en el tiempo, vamos a analizar las correlaciones de tipo bivariado que se establecen entre el rendimiento entre la primera, segunda y tercera evaluación, tanto en la etapa de la eso como en la de Bachillerato.

Las correlaciones entre la primera, segunda y tercera evaluación, considerada a esta última como variable dependiente, en la eso y en el Bachillerato, se presentan en las Tablas X y XI, respectivamente, que se exponen a continuación.

En la Tabla X puede observarse claramente que las correlaciones entre las tres evaluaciones son muy elevadas, pero sobre todo, entre la segunda y la tercera (o evaluación final, en la eso), que llega a ascender a 0,918, en la etapa de educación secundaria obligatoria, y a 0,874 en el Bachillerato logse ($p < 0,01$).

TABLA X. Correlaciones entre las tres evaluaciones en la ESO del IES «El Portillo»

		Eval 1ª sus	Eval 2ª sus	Eval 3ª sus
Eval1ªsus	Pearson Correlation	1,000	0,860**	0,834*
	Sig. (2-tailed)	–	0,000	0,000
	N	359	358	357
Eval2ªsus	Pearson Correlation	0,860**	1,000	0,918*
	Sig. (2-tailed)	0,000	–	0,000
	N	358	361	359
Eval3ªsus	Pearson Correlation	0,834**	0,918**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	–
	N	357	359	360

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Resultados similares en 4º de la ESO, también fueron hallados en otra investigación llevada a cabo con alumnos del mismo curso (Broc, 2000).

En la muestra del Bachillerato LOGSE, los resultados son bastantes similares, aunque ligeramente más bajos entre cada par de comparaciones en las evaluaciones respectivas. (véase la Tabla XI).

Para finalizar, y a pesar de que el informe de esta investigación hubiera podido ser mucho más extenso y minucioso, si no hubiese sido por razones de tiempo y espacio, debemos pasar a analizar al menos someramente, tanto el número de sujetos detectados en las tipologías «A», «B», «C» y «D» que plantea el modelo teórico, así como las características asociadas de rendimiento académico final (puesto en operativo como el número de materias suspensas en la tercera evaluación), que presentan dichos alumnos y alumnas.

TABLA XI. Correlaciones entre las tres evaluaciones en el Bachillerato LOGSE del IES «El Portillo»

		Eval 1ª sus	Eval 2ª sus	Eval 3ª sus
Eval1ªsus	Pearson Correlation	1,000	0,845**	0,825*
	Sig. (2-tailed)	–	0,000	0,000
	N	156	156	154
Eval2ªsus	Pearson Correlation	0,845**	1,000	0,874*
	Sig. (2-tailed)	0,000	–	0,000
	N	156	158	156
Eval3ªsus	Pearson Correlation	0,825**	0,874**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	–
	N	157	156	157

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Dada la amplitud de los análisis estadísticos arrojados por el programa no nos es posible reproducir aquí tal cantidad de datos. No obstante, podemos decir que el número de alumnos en las diferentes tipologías en función del curso y del sexo varía sustancialmente. Igualmente, hemos podido describir algunas características asociadas relacionadas con el número de materias académicas suspensas o lo que es lo mismo, el rendimiento académico de los mismos. Los sujetos con tipología «A», tienen en líneas generales, un menor número de suspensos (diez de los 18 sujetos aprueban todo), y el resto lo componen dos alumnos con dos materias suspensas, cuatro alumnos con tres materias suspensas y dos alumnos con seis materias evaluadas negativamente. La media de materias suspensas es de 1,6.

El patrón opuesto se manifiesta en los sujetos de tipología «D», en donde se observan cuatro alumnos con diez materias suspensas, seis con nueve, dos con ocho, cuatro con seis, dos con tres y, solamente dos con dos. No hay ningún alumno de esta tipología que apruebe todo o suspenda únicamente una materia. La media de asignaturas suspensas asciende a 7,2.

En las tipologías «B» y «C» el análisis interpretativo es algo más complejo, pero en líneas generales, podría decirse que en el tipo «B» la media de materias suspensas es de 3,2, y que a pesar de haber algunos alumnos con ninguna materia suspensa, también es mayor el número de alumnos con diversas materias suspendidas, y que este rango se extiende hasta nueve materias evaluadas negativamente.

En la tipología «C» se han detectado solamente siete sujetos, número algo bajo como para encontrar explicaciones suficientemente válidas. No obstante, en esta tipología la media de materias suspensas es de 3,6 y la frecuencia de suspensos se extiende más homogéneamente desde cero hasta nueve.

Estas tipologías y resultados académicos asociados suelen estar en consonancia con el modelo teórico propuesto por Susan Harter (Harter, 1984; Harter, Whitesell y Kowalski, 1986; Morris y Liebert, 1970), y creemos que podría dar mucho más de sí en ulteriores investigaciones en contextos escolares, máxime si se vinculan con procesos de auto-concepto y autoestima (Harter y Broc, 2000). Tal vez, haya sido algo bajo el número de alumnos que aporta el programa en cada una de las tipologías en relación con el número mucho más elevado de alumnos existentes. Esto ha podido ser debido a la complejidad estadística de las tipologías, que enmascaran los análisis de datos; a que los alumnos dieron respuestas socialmente deseables, y/o a la posición de los puntos de corte a partir de los cuales un individuo entra a formar parte de una u otra tipología. En el futuro podría ser recomendable ampliar dichas tipologías para abarcar a más sujetos con el fin de encontrar configuraciones relativamente estables

de perfiles con características más o menos comunes, y facilitar así una mejor toma de decisiones tanto a nivel académico, como vocacional y de ubicación en modalidades educativas más idóneas en consonancia con el perfil motivador encontrado o como punto inicial a partir del cual fuera necesario diseñar o poner en marcha determinadas estrategias de intervención psicopedagógica o incluso clínica, acordes con la tipología del alumno. Además, las estrategias motivadoras deberían de ser insertadas dentro de la práctica diaria del profesorado, favoreciendo su aplicación en las horas de tutoría. De nada serviría realizar programas sistemáticos de intervención en estas últimas si, después de todo, el profesorado lleva a cabo estrategias motivadoras cuestionables con su propia materia o asignatura.

Harter (1999), ha desarrollado una serie de estrategias de intervención en las que destaca como fundamentales la intervención en los determinantes cognitivos así como el aumento de la competencia en las distintas áreas académicas y vitales, que están relacionadas con el auto-concepto, o por el contrario, disminuir la importancia atribuida a las mismas, en los alumnos/as en los que no sea posible hacer lo primero.

No obstante, existen otras aproximaciones actuales de cierta relevancia, aunque no todas igual de fructíferas, que tratan el problema motivador desde otros puntos de vista, y que han abierto igualmente nuevas vías de investigación e intervención. Recientemente Covington (2000) ha abordado esta temática reconociendo dos tipos de grandes concepciones sobre el «constructo» de motivación: como impulso, es decir, como un estado o necesidad internos que empujan a las personas a actuar, en la que se incluyen otros acercamientos como la teoría de la necesidad de logro (Atkinson, 1957, 1987), McClelland (1995), la teoría de la atribución de Weiner (Weiner y otros, 1978) y la teoría de la valía personal (Rosenberg, (1965). El problema es que este conjunto de modelos del primer grupo fomentan razones negativas para aprender, como la amenaza de que si no se rinde lo suficiente se recibirán castigos (p. 21); y la segunda concepción, que entiende la motivación en términos de metas o incentivos que atraen, no impulsan, a los alumnos hacia la acción (Heyman y Dweck, 1992), y en las que destacan aproximaciones como las de Deci, (1975), la de Harackiewicz y Elliot (1993) y la de Covington (1992, 1996, 2000). Este último autor propone una tipología de alumnos (modelo cuadripolar), que los clasifica en cuatro modalidades: alumnos que se esfuerzan para tener éxito, o que se esfuerzan para evitar el fracaso, otros que se esfuerzan excesivamente y finalmente los que aceptan el fracaso. Todos ellos implican diferentes configuraciones o perfiles en el comportamiento académico y en la subsiguiente programación de estrategias de intervención.

Conclusiones

Los resultados a los que hemos llegado no estaban del todo previstos en esta investigación. Se consideraba que las variables motivadoras tendrían más peso en el rendimiento de los escolares de la ESO y del Bachillerato, y que las evaluaciones previas no tendrían tanta importancia.

Este hallazgo puede ser preocupante, tanto desde un punto de vista teórico como empírico. Desde un punto de vista teórico, podría interpretarse como una relativa irrelevancia de aspectos motivadores en el rendimiento académico actual de los alumnos y alumnas de nuestro sistema educativo, lo que daría lugar a bajas correlaciones entre la motivación y el rendimiento, o lo que es peor, que el propio sistema educativo en general y el profesorado de los centros en particular, podría no estar reconociendo esta importante variable en las calificaciones parciales y finales en los diferentes cursos académicos, y por lo tanto, estaría cortocircuitando procesos motivadores, que cuando son reconocidos y valorados en los alumnos, pueden llegar a ser importantes impulsores de conductas académicas auto-iniciadas que ejercen una poderosa influencia en los correspondientes procesos de rendimiento académico. Se estarían evaluando, por tanto, solamente conocimientos conceptuales mucho más próximos a la capacidad individual del alumno o a sus hábitos de estudio sistemáticos.

Este no reconocimiento motivador puede tener efectos dramáticos en la motivación hacia el estudio en determinados alumnos, sobre todo al inicio de la ESO (Riddle, 1986; Renick, 1986; Simmons y otros, 1973, 1982), y es el descenso de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, uno de los resultados más relevantes detectados en este trabajo, siendo bastante baja y la más baja de los tres tipos de motivación hacia el aprendizaje que han sido estudiadas, lo que haría que el deseo de estudiar y de aprender por parte de los alumnos no tuviera especial relevancia en la evaluación de su rendimiento, y de esta forma determine que progresivamente, en una gran parte de ellos, la motivación intrínseca sea menor, y redunde negativamente en su aprendizaje y logro académico posterior. No obstante, esta es una hipótesis especulativa emergente que deberá ser estudiada con más profundidad en trabajos o investigaciones ulteriores.

Desde nuestra experiencia en centros educativos, cuando algunos profesores, suspenden a un alumno es porque no ha estudiado suficiente, porque puede aprobar pero no está motivado, y/o porque está motivado y se esfuerza y trabaja pero no llega a los criterios de la materia, en algunos casos, criterios que podrían estar

muy alejados de los considerados normalmente como suficientes. Si a ello unimos que los criterios procedimentales y de actitud no tienen demasiada relevancia real en la práctica evaluadora, (aunque probablemente sí en las programaciones de los departamentos), no tendríamos muchos problemas en comprender que la motivación y otras variables psicopedagógicas de proceso, hayan sido especialmente devaluadas en muchos centros educativos, y que cada vez haya más alumnos y alumnas que abandonen el sistema educativo o que alcancen resultados francamente desalentadores, o como se comenta en algunos estudios (Harter, 1992), que emerja un proceso de transformación de la motivación «internalizada» en extrínseca o intrínseca, que en función del contexto y de las características personales, va convirtiéndose progresivamente en rasgo, muy resistente al cambio.

Es cierto que hay muchos alumnos que no desean estudiar porque no les gusta o porque no tienen demasiadas capacidades para ello. Pero también es cierto que muchos otros que tienen capacidades «normales» y una motivación todavía saludable terminen abandonando o fracasando por razones, tal vez, ajenas a ellos mismos. Hoy todavía se oye decir a algunos profesores que la mejor manera de motivar a alumnos y alumnas a seguir estudiando es suspenderles, cuando ese examen estaba muy próximo o incluso por encima del fatídico 5.

Las estrategias que plantea la psicología o pedagogía modernas creemos que, a pesar de ser muy plausibles, se encuentran algo alejadas de la realidad educativa y de un porcentaje importante del profesorado. En este aspecto se inmiscuyen factores profundos de formación de este colectivo que ésta y otras reformas educativas anteriores no han conseguido superar en su totalidad a pesar de los esfuerzos económicos a través de los centros de profesores y otras estrategias de formación diseñadas para tal efecto. La administración y la política educativa tampoco han convergido acertadamente en esta línea. De todas formas, existen publicaciones muy provechosas y científicas que profundizan en el tema de la motivación académica, y que por supuesto, no es éste el lugar ni momento adecuados para desarrollarlas. En este sentido, interesantes trabajos han sido realizados, entre otros, por Broc (2003); Broc y Huguet (1996); Brophy (1983); Chandler (1981); Deci (1975); Deci y Ryan (1981); Dweck y Elliot (1983); Eccles y otros, (1984), González (1997); cuyas obras, y referencias incluidas en la mismas pueden servir de ayuda a los profesores interesados en este tema.

No obstante, desde nuestra perspectiva de trabajo diario en el aula destacaríamos las siguientes pautas de intervención:

- Romper con la rutina metodológica en el aula, utilizando más otros recursos didácticos que suelen conocerse pero no son explotados.
- Explicitar a lo largo de todo el curso los criterios de evaluación y calificación, y dar más retroalimentación informativa sobre las materias a enseñar.
- Mayor implicación del profesorado en la información a padres y alumnos en la recuperación de las materias pendientes, y cómo conseguir superarlas.
- Adecuar la evaluación a criterios objetivos.
- Implementar en la práctica del aula, y de la forma más convergente posible, actividades y programas de «educación de la voluntad», constructo casi desconocido por muchos alumnos, así como la enseñanza en estrategias de aprendizaje específicas en todas y cada una de las materias de ESO y Bachillerato, enseñando cómo estudiar la asignatura.
- Mayor utilización del refuerzo en el aula, contingente al esfuerzo y trabajo diario de los alumnos, teniendo más en cuenta la realización de ejercicios continuados por parte de los alumnos de cara a la evaluación parcial y final de la asignatura.
- Realizar trabajos de meta-análisis sobre los programas de intervención relativos a los planes de acción tutorial, muchos de ellos desconectados de la realidad o relativamente inviables, para que el trabajo orientador en este sentido no caiga en «saco roto», y pueda llegar a ser realmente útil.
- Plantearse la posibilidad de instaurar legalmente una garantía social anticipada para los alumnos en los que se detecten actitudes refractarias generalizadas en la mayoría de las materias impartidas en los dos primeros cursos de la ESO.
- Iniciar un proceso de mentalización del profesorado para llevar a cabo adaptaciones curriculares generalizadas a grupos de alumnos con los que no es posible seguir el currículum ordinario, y reducir el número de horas lectivas en materias periféricas, a favor de las troncales.
- Acercar al profesorado de ESO y Bachillerato los planteamientos de cambio metodológico recogidos en la convergencia europea para la enseñanza universitaria.
- Replantearse la evaluación de la «capacidad académica» desde otras perspectivas más innovadoras y de las «horas de estudio efectivas» como variables personales del alumno que inciden de forma determinante en los resultados académicos.
- Incluir en los estudios e investigaciones futuras variables sociológicas emergentes (como la influencia de los Mass Media, de la publicidad y el consumo) en los hábitos de estudio disfuncionales de los adolescentes.

- Mentalizar a los padres de la gran importancia de su contribución y dedicación diarias para el éxito escolar de sus hijos, dando pautas concretas de ayuda, en consonancia con el currículo impartido en las aulas, y la forma de hacerlo, en los casos en que sea posible.
- Potenciar la formación en valores y la educación para la salud (mediante la interconexión con instituciones sanitarias y servicios de salud mental), en los alumnos y familias que lo requieran, así como estrategias de autorregulación y de control volitivo.
- Que algunos profesores aprendan a asumir y aceptar el fenómeno del fracaso escolar, siempre que vaya acompañado de una adecuada orientación e inserción profesional, en los alumnos que lo requieran, mediante la necesaria coordinación con el departamento de orientación y con otras instituciones sociolaborales de las comunidades autonómicas correspondientes.

La motivación académica está en estrecha relación con el tema del éxito y del fracaso escolar. Buscar culpables o asignar responsabilidades a este último es un aspecto del que no puede hacerse únicamente responsable al profesorado de los centros, ni siquiera fundamentalmente, como tampoco a una política educativa concreta. En la incipiente crisis de la educación escolar (Informe PISA) en nuestro país pueden intervenir asimismo otros muchos factores al margen de la política de la escuela, como por ejemplo, la pobreza en algunos sectores de inmigrantes escolarizados en nuestros centros, el debilitamiento de la moral pública, los hogares destruidos por las rupturas matrimoniales, el aumento de absentismo escolar, la violencia y el abuso de drogas crecientes en contextos educativos y sociales, el algo limitado gasto en educación, el permisivismo y la discrepancia educativa de los padres, etc., pudiéndose afirmar que sin la presencia estabilizadora de la escuela o de los institutos, a pesar de todas sus limitaciones, las cosas estarían aún peor.

En líneas parecidas multifactoriales o multinivel sobre el fracaso escolar se posicionan autores en nuestro país como Alonso Tapia (1992), Fernández y Buela-Casal (2002), INCE (1997), o Marchesi y Hernández (2003), por sólo citar unos pocos.

Otros autores internacionales como Mushak (1992) o Schaffer (1994), han llegado a afirmar que el fracaso académico es tanto, o más, el resultado (no la causa) de las presiones y los riesgos inevitables, de crecer en un mundo peligroso e implacable, como el de una política educativa equivocada, o la acumulación continua de diversos males sociales. Otros autores como Wiggins (1991), han declarado que las soluciones eficaces se encuentran en otro lugar, y este lugar es el cambio de paradigma en nuestra forma de pensar sobre la escuela. También son muy interesantes las apreciaciones

que hace Covington (2000), sobre las estrategias auto-limitantes de los alumnos que reducen considerablemente el rendimiento y la motivación, como son el aplazamiento de las tareas o deberes, las metas inalcanzables, rendir por debajo de las propias posibilidades, proponerse metas poco ambiciosas, copiar en los exámenes, alumnos que aceptan el fracaso y aspectos relativos a la atención a la diversidad.

En cualquier caso, pensamos que la motivación académica es un complejo problema en el que saturan muchos factores y sus interacciones y que tiene un difícil abordaje psicopedagógico y educativo, y en el que es necesario abrir un amplio debate en la comunidad educativa.

Se concluye pues, que este estudio «correlacional» ha sido relevante y que sería deseable ampliar este proyecto con muestras algo mayores y en otros centros educativos, tanto públicos como privados. En relación con los aspectos menos positivos, debemos reconocer que las dimensiones motivadores de la escala no son, en principio, unas variables «predictoras» todo lo potentes que hubiéramos deseado en la predicción del rendimiento académico final de los alumnos de la ESO y del Bachillerato, y que el rendimiento escolar final se predice, en su mayor parte, a partir de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones y cursos previos, aspecto que complica la importancia de los programas de orientación e intervención psicopedagógica en el sistema educativo actual e impregna de cierto determinismo la consecución o no del éxito académico. Sería también interesante analizar la influencia o el peso relativo que tienen sobre el rendimiento y la motivación consideradas como variables dependientes, las diversas materias del currículo de ESO y Bachillerato, y pensamos que esto podrá ser objeto de un trabajo próximo. Además, los hallazgos «correlacionales» significativos encontrados en este trabajo, deberían hacernos reflexionar y tenerlos en cuenta en las investigaciones que puedan desarrollarse en este campo en el futuro.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (1992): *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ARONFRED, J. (1969): «The concept of internalisation», en D.A. GOSLIN (ed.): *Handbook of socialization theory and research*. New York, Rand, McNally.

- (1976): «Moral development from the standpoint of a general psychological theory» en T. LICKONA, (ed.): *Moral development and behaviour*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- ATKINSON, J. V. (1957): «Motivational determinants of risk-taking behaviour», en *Psychological Review*, 64, pp. 359-372.
- (1987): «Michigan studies of failure», en F. HALISCH; J. JUL (eds.): *Motivation, intention and volition*. Berlin, Springer, pp. 47-60.
- BROC, M.A. (2000): «Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 4º de educación secundaria obligatoria», en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, 1, pp. 119-146.
- (2002): *Validación y adaptación española de la «Escala de orientación intrínseca versus extrínseca hacia el aprendizaje en el aula»*, en *alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio piloto*. Zaragoza, Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón (en depósito).
- (2003): *Aportaciones recientes en la evaluación y tratamiento del autoconcepto y autoestima en contextos clínicos y educativos*. Zaragoza, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- (2004): *Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la eso Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico profesional*. Mención honorífica en la Convocatoria de Premios Nacionales de Investigación Educativa. Madrid, CIDE (BOE de 6 de enero de 2005).
- BROC, M.A.; HUGUET, A. (1996): Programas cognitivo-experimentales para la mejora del autoconcepto académico. En S. MOLINA; M. FANDOS (eds.). *Educación Cognitiva*, Vol. II. Mira Editores, pp. 71-78.
- BROPHY, J. (1983): «Motivation in the classroom», en S. G. PARIS; G. M. OLSON; H. W. STEVENSON (eds.): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, Erlbaum, NJ.
- CHANDLER, C. (1981): *The effects of parenting techniques on the development of motivational orientations in children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- CONNELL, J. P. (1981): *A model of the relationships among children's self-related cognitions, affects and academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- COVINGTON, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- (1996): «The myth of intensification», en *Educational Researcher*, 25 (8), pp. 22-27.

- (2000): *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula. Colección Psicología y Educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- DECI, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York, Plenum Press.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (1981): «The empirical exploration of intrinsic motivational processes», en L. BERKOWITZ (ed.): *Advances in experimental social psychology*, Vol 13. New York, Academic Press.
- DWECK, C.; ELLIOT, E. S. (1983): «Achievement motivation», en E. M. HETHERINGTON (ed.): *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, (Vol. 4). New York, Wiley.
- ECCLES, J.; MIDLEY, C.; ADLER, T. F. (1984): «Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation», en J. G. NICHOLLS (ed.) *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT, JAI Press.
- ETXEBARRIA, J. (1999): *Regresión múltiple*. Madrid, La Muralla, Hespérides.
- FERNÁNDEZ, J. M.; BUELA-CASAL, G. (2002): *Manual para padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- GIL, J.A. (2003): *Métodos de investigación en educación*. Vol. III. Análisis Multivariante. Madrid, UNED.
- GONZÁLEZ, M^a. C. (1997): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona, EUNSA.
- HARACKIEWICZ, J. M.; ELLIOT, A. J. (1993): «Achievement goals and intrinsic motivation», *Journal of Personality and social Psychology*, 65, pp. 904-915.
- HARTER, S. (1978): «Effectuance motivation reconsidered: Toward a developmental model», en *Human Development*, 1 (1978), pp. 34-64.
- (1982b): «A developmental perspective on some parameters of the self-regulation process in children», en F. KANFER; P. KAROLY (eds.): *The Psychology of self-management: From theory to practice*. New York, Pergamon Press.
- (1983): «Developmental perspectives on the self-system», en E. M. HETHRINGTON (ed.): *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York, John Wiley & Sons.
- (1984): «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components», en *Developmental Psychology*, 17, pp. 300-312.
- (1992): «The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change», en A. K. BOGGIANO; T. S. PITTMAN (eds.): *Achievement and motivation. A Social-developmental perspective*. Cambridge. University Press.

- (1999): *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc.
- HARTER, S.; BROCC, M. A. (2000): *Perfil de Autoconcepto, Autoestima y Apoyo Social para Adolescentes*. Madrid, Centro de Sociología y Psicología Aplicadas (cospa).
- HARTER, S.; CONNELL, J. P. (1984): «A comparison of alternative models of the relationships between achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation», en J. NICHOLLS (ed.): *The development of achievement-related cognitions and behavior*. Greenwich, CN., JAI Press.
- HARTER, S.; JACKSON, B. K. (1992): «Trait versus Non-Trait conceptualisations of Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation», en J. CONDRY; L. GALANTI (eds.): *Motivation and Emotion*. New York, Wiley.
- HARTER, S.; WHITESSELL, N.; KOWALSKI, P. (1986): *The effect of transitions to new academic environments on children's perceptions of competence, control, and motivational orientation*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- HEYMAN, G. D.; DWECK, C. S. (1992): «Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and the role in adaptive motivation», *Motivation and Emotion*, 16 (3), pp. 231-247.
- INCE (1997): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. (Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria)*. García Garrido y otros. MEC, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Madrid.
- LEPPER, M. R.; GREENE, D. (1981): «The multiple functions of reward: A social-developmental perspective», en S. S. BREHM; S. M. KASSIN; F. X. GIBBONS (eds.): *Developmental social psychology*. New York, Oxford University Press.
- MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. (1983): «Socialization in the context of the family: parent-child interaction», en E. M. HETHERINGTON (ed.): *Handbook of child psychology, Vol.4, Socialization, personality and social development*. New York, Wiley.
- MCCLELLAND, D. C. (1995): «Some social consequences of achievement motivation», en M. R. JONES. (ed.): *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, Vol. 3, pp. 41-65.
- MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ, C. (Coords.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, R. (1999): *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid, La Muralla/Hespérides.
- MORRIS, L. W.; LIEBERT, R. M. (1970): «Relationships of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, pp. 332-337.

- MUSHAK, P. (1992).: «Lead: A critical issue in child health», en *Environmental Research*, 59, pp. 281-309.
- PARDO, A.; RUIZ, M.A. (2002): *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, McGraw Hill.
- PÉREZ, C. (2001): *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid, Prentice Hall.
- RIDDLE, M. (1986): *The effects of the transition to seventh grade on students' perceived competence, anxiety, motivational orientation, and sense of control*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- RENICK, M.J. (1986): *Intrinsic versus extrinsic classroom orientation among learning disabled children and its relationship to perceptions of competence*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- ROSENBERG, J. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- SCHAFFER, M. (1994): «Children and toxic substances: Confronting a major public health challenge», *Environmental Health Perspectives*, 102, pp. 155-156.
- SIMMONS, R. G.; BLYTH, O.A.; CARLETON-FORD, M.A. (1982): «The adjustment of early adolescents to school transitions», en *Paper presented at the American Research Association Annual Meeting*. New York.
- SIMMONS, R. G.; ROSENBERG, F.; ROSENBERG, M. (1973): «Disturbance in the self-imagined at adolescence», en *American Sociological Review*, 38, pp. 553-568.
- VISAUTA, B. (1999): *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid, McGrawHill.
- WEINER, B. (1985): «An attributional theory of achievement motivation and emotion», en *Psychological Review*, 92, pp.548-573.
- WEINER, B.; RUSSELL, D.; LERMAN, D. (1978): «Affective consequences of causal ascriptions», en J. H., HARVEY; W. J., ICKES; R. F. KIDD (eds.): *New directions in attribution research*. (Vol 2). NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- WEINER, B.; GRAHAM, S. (1983): «An attributional approach to emotional development», en C. E. IZARD.; J. KAGAN.; R. ZAJONC. (eds.): *Emotion, cognition and behaviour*. NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- WHITE, R. W. (1959): «Motivation reconsidered: The concept of competence», en *Psychological Review*, 66, pp. 297-333.
- (1963): «Ego and reality in psychoanalytic theory», en *Psychological Issues*. Monograph 3.
- WIGGINS, G. (1991): «Standards, not standardization: Evoking quality student work», en *Educational Leadership*, 48, pp. 18-25.

Páginas web

www.guilford.com | 1999

Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares

Pilar Colás Bravo y Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla

Resumen

La educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género. Los centros escolares son espacios sociales y educativos claves para en ellos poder operar transformaciones educativas y sociales deseables. En ello es clave la «conciencia» y «formación» del profesorado en género y equidad.

El trabajo empírico, fundamentado en las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural, tiene por objetivo conocer los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria. Los resultados muestran la presencia de tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo de los profesores, así como, variables asociadas a los mismos. De los datos obtenidos se derivan propuestas formativas para el profesorado.

Palabras clave: profesorado, educación secundaria, transmisión de estereotipos, equidad de género, conciencia de género.

Abstract: *Types of teacher's gender awareness in school contexts*

Education is one of the central mainstays in the transmission of gender cultural patterns. On the other hand, educational establishments can be considered both as key social and educational places in order to put into practice the expected sociable and educational changes. For this purpose, teachers' «awareness» and «training» on gender and equity becomes essential.

The empirical work based on feminist theories, critical pedagogy and the sociocultural approach aims at establishing the different types of teachers' gender awareness in secondary schools. The findings come to prove the existence of different types of gender awareness according to teachers' gender as well as a set of variables related to them. Finally, different teachers training proposals based on the resulting outcomes are presented.

Key words: teachers, Secondary Education, stereotypes transmission, gender equity, gender awareness.

Introducción

La educación constituye uno de los pilares clave en la transmisión de patrones culturales de género, pero también, de la transformación de ellos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos. Y padecimiento de comportamientos machistas cotidianos que se traducen en maltrato físico y psicológico (hacia la mujer), con el consecuente deterioro de la autoestima y, el sufrimiento que, en algunos casos, culmina con la muerte.

Los centros escolares constituyen espacios sociales y educativos relevantes para articular en su seno transformaciones educativas y sociales deseables. En ellos, se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la equidad de género.

En ello, es fundamental la actuación del profesorado. Las transformaciones necesarias para que, en los centros, se desarrolle una auténtica práctica educativa para la equidad requieren del trabajo, de forma consciente y rigurosa, del profesorado. Lo que, a su vez, exige y requiere de «conciencia» y «formación» en género.

Esta propuesta resulta difícil llevarla a cabo debido a motivos tales como la invisibilidad de las formas de discriminación de género existentes en los contextos sociales, entre ellos, los educativos, el desinterés formativo por esta temática, la escasez de propuestas pedagógicas eficaces, los todavía incipientes pasos de la investigación pedagógica sobre género, etc.

La incorporación de una visión de género en el desarrollo curricular educativo se encuentra dificultada por dos motivos, entre otros: a) la falta de visibilidad de la discriminación de género en los contenidos, metodologías y prácticas de enseñanza; b) incipientes y muy escasas aportaciones de género que propongan teorías, modelos y estrategias educativas realistas y posibles para una educación en equidad.

La integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular de los centros de enseñanzas, tal y como propone la LOGSE, a través del tema transversal «Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos», requiere y exige de nuevos modelos pedagógicos y de una formación del profesorado específica, ya que el papel del profesorado es clave. A él le corresponde la tarea de pensar su enseñanza con una nueva visión de género y crear un nuevo marco de actuación educativa adaptado a su propio contexto y alumnos/as.

Estas prácticas requieren de un trabajo paralelo científico que fundamente teórica y empíricamente las actuaciones educativas.

Políticas, investigación y formación en género

La perspectiva de género constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como formativo o educativo.

La equidad de género ocupa la atención de políticas internacionales, europeas y nacionales. El principio de equidad remite al igual acceso a los bienes y riquezas sociales entre hombres y mujeres. La igualdad entre hombres y mujeres es, por tanto, uno de los retos que guían en este momento las políticas europeas y nacionales. Se fundamenta tanto en claves económicas como sociales. Numerosos encuentros, conferencias, cumbres y acuerdos, proponen y ratifican planes de acción para lograr la equidad de género en todos los países y en todos los niveles de actividades sociales, económicas y culturales. Actuaciones políticas encaminadas a lograr la paridad en puestos de responsabilidad política son clara muestra de la apuesta por alcanzar este objetivo.

Por otra parte, la igualdad real entre hombres y mujeres es considerada como un indicador del grado de desarrollo de los países. Así, por ejemplo, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) utiliza como Índices de Desarrollo Humano (IDH) indicadores relativos al género: Índice de Desarrollo de Género (IDG), Índice de Potenciación de Género (IPG) que miden la participación de la mujer en los ámbitos educativos, políticos y económicos. El último informe PNUD de 2003 señala que, todavía, se mantiene la discriminación contra las mujeres en todos los países, es decir, ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres. Los objetivos que se marcan para este milenio, a alcanzar en 2015, son eliminar las desigualdades de género en la educación.

En los Programas I+D, tanto nacionales como europeos, los estudios de género configuran líneas prioritarias de investigación. La investigación sobre género está potenciándose por distintas instancias, el Instituto de la Mujer, en el caso de España y por otras a nivel internacional, alcanzando un gran desarrollo. Una visión más pormenorizada de líneas y ámbitos de investigación sobre género puede verse en Colás (2001).

La formación en género se recoge como uno de los temas prioritarios a cubrir en los próximos años en cumbres mundiales y conferencias internacionales. Algunas de las líneas de actuación sobre formación en género que se proponen en estos eventos son:

Las escuelas, los medios de difusión y otras instituciones sociales, deberían eliminar en todos los materiales informativos y docentes los estereotipos que refuerzan las desigualdades entre hombres y mujeres y hacer que las niñas se respeten a sí mismas.

Los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las prácticas de los maestros, los planes de estudio y las instalaciones de las escuelas a fin de que reflejen la determinación de eliminar todas las formas discriminatorias basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas.

Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos basados en el género, para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo disponible en su página web).

Eventos y cumbres internacionales sobre las mujeres se plantean como objetivo estratégico: «Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios».

Entre las medidas que se proponen se incluye: «Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permita cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.» (Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing) disponible en la página web que se cita en las referencias bibliográficas (Páginas web)).

Como queda patente en estas propuestas, la escuela, el currículo y la formación del profesorado constituyen claves para reformular la educación desde y para la equidad de género. Los programas de coeducación (a todos los niveles formativos) se potencian como fórmulas de acción política para la transformación social.

La integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como la formación del profesorado en cuestiones de género son retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseables. Estos aspectos podrían configurar una «Pedagogía de Género».

Una Pedagogía de Género, a nuestro entender, ha de incluir tres facetas: la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas formativos, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas. Todas estas facetas han de configurar a su vez campos propios de investigación científico-pedagógica, así como propuestas de intervención educativa (Colás, 2004a).

La investigación sobre género en educación: algunas aportaciones empíricas

La investigación sobre género en educación cubre dos etapas que coexisten y se nutren mutuamente. Por un lado, la investigación sobre género en educación ha generado aportaciones empíricas sobre diversas temáticas poniendo de manifiesto la reproducción de estereotipos de género en las prácticas educativas. Por otro lado, toma protagonismo la preocupación por una fundamentación teórica de dichas aportaciones. Consecuencia de la evolución de estas dos vías de referencia científica se generan, por un lado, abundantes datos empíricos que visibilizan la problemática de género en las prácticas escolares y, por otro, se producen avances teóricos para la construcción de una pedagogía de género crítica, orientada a la transformación social y a la eliminación de pautas sociales y educativas discriminatorias.

La investigación sobre género en educación conlleva la incorporación de la perspectiva de género al análisis de diferentes fenómenos educativos. Ha originado abundantes aportaciones en una gran variedad de temáticas: procesos de enseñanza y aprendizaje, rendimiento académico, contenidos disciplinares, escolarización, currículum, materiales curriculares, modelos educativos, profesorado, etc.

Se pueden identificar en esta extensa y variada producción científica cuatro líneas básicas de trabajo:

- **Escolarización.** Los índices y tasas de escolarización en función del género elaborados periódicamente por todos los países muestran una diferencia significativa entre sexos a favor de los niños, sobre todo en los países subdesarrollados. Los índices de abandono escolar por motivos familiares también son superiores en las niñas que en los niños. Estos datos son un claro exponente de la exclusión de

género a nivel «macroestructural». Los informes elaborados por unicef denuncian esta situación en los países especialmente subdesarrollados. En la página web que se establece en las referencias bibliográficas (Páginas web) pueden verse algunos de los planteamientos que se defienden al respecto.

- **Currículum.** Una de las temáticas abordadas es el enfoque «androcéntrico» implícito en el tratamiento de los contenidos educativos. Es decir, no están representadas ni reconocidas las contribuciones sociales y la experiencia cultural de las mujeres. En esta orientación se incluyen numerosas aportaciones empíricas referidas a diferentes disciplinas académicas (Nyhof-Young, 2000). Sánchez (2002), indica que las formas de transmitir la Literatura, la Historia o la Ciencia inciden de forma muy directa sobre el aprendizaje y sobre la forma de ver e interpretar el mundo. Otros trabajos observan relación entre valores sociales y académicos que se transmiten en el lenguaje del currículum. Así, las materias de «ciencias» se asocian a valores atribuidos socialmente a los hombres, mientras las «letras» corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos. Ello, podría fundamentar una posible explicación de las diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones de estudios de carreras técnicas (hombres) o humanísticas (mujeres). Los recursos y materiales curriculares también han ocupado la atención de trabajos empíricos. Concretamente, los libros de texto se estudian en cuanto a la reproducción de estereotipos de género que manifiestan y los valores sociales que sustentan (Sánchez Bello, 2002; Barragán, 2001; Blanco, 2000).
- **Aprendizaje.** Bajo esta denominación se aglutinan aportaciones que abordan el rendimiento escolar desde muy distintas perspectivas; habilidades y capacitación cognitiva en función del género, rendimiento en materias escolares, (Buendía y Olmedo 2002; Castañeda, 2001; Calvo y otros, 2001; Freixas, 2000), expectativas del profesorado sobre el éxito del alumno según el sexo (Attable, 1991) y expectativas académicas del alumnado según el sexo (Simon, 2003).
- **Profesorado.** La investigación del profesorado desde una perspectiva de género se aborda tanto en la formación inicial como en su ejercicio profesional. En la formación inicial se estudian los modelos educativos que la sustentan y cómo los estereotipos que se transmiten se mantienen en los centros escolares y favorecen su permanencia en las instituciones académicas (Rodríguez, 2002). Con relación a las Prácticas Docentes del Profesorado las temáticas investigadas hacen referencia a las dinámicas de los centros y de las clases. Se estudian los aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, la distribución de los espacios en el aula, conductas del profesorado, el tiempo de atención a alumnos

y alumnas y las expectativas hacia el alumno en función del género. Estos resultados, en los que se observan diferencias significativas, llevan a plantear la necesidad de avanzar en la sensibilización del profesorado hacia cuestiones de género, especialmente en lo referente a la comunicación didáctica en el aula.

Quedan todavía en el profesorado por investigar los factores, tanto de índole personal, cultural e institucional que facilitan, alteran o bloquean los cambios positivos en las instituciones escolares respecto a la dimensión género.

Todas estas aportaciones científico-educativas encaminan su esfuerzo a visualizar las diferencias entre los géneros, los patrones sociales de discriminación y la reproducción de estereotipos en los espacios de formación escolar. Queda, a nivel científico todavía pendiente, explorar y explicar los complejos y sutiles formas en las que las diferentes dimensiones de la escolarización producen y reproducen diferencias de género y desigualdad.

Enfoques teóricos

El avance científico en cuestiones de género (en educación) necesita contar con teorías potentes que iluminen y marquen líneas de investigación fructíferas para propiciar cambios sustantivos en la formación. En el momento actual, tres enfoques teóricos son recurrentes a la hora de explicar las cuestiones de género en educación: las teorías feministas, la pedagogía crítica y la teoría sociocultural. Estos enfoques aportan herramientas conceptuales y metodológicas relevantes para la transformación de prácticas escolares discriminatorias en función del sexo.

No pretendemos aquí hacer un desarrollo exhaustivo de las mismas sobre su potencial explicativo en cuestiones de género, pero sí plantear algunos aspectos que consideramos útiles y relevantes para la comprensión del alcance de nuestra investigación.

El feminismo y las teorías feministas aportan marcos conceptuales interesantes para abordar la investigación pedagógica sobre género. Las teorías feministas han contribuido a la explicación de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género y también han aportado pautas de acción (Acker, 1995: 64). La socialización de los patrones culturales de género explica la discriminación, al proponer estereotipos y pautas de conducta diferenciadas entre hombres y mujeres. Dicha socialización

conlleva e implica devaluación, opresión y explotación de las mujeres, así como una «sobreevaluación» de las actividades asignadas a los roles masculinos. De ahí que los sistemas educativos como instrumentos de socialización desarrollen contenidos y prácticas cómplices con esta situación. Por ello, los centros educativos, como espacios sociales, son escenarios y laboratorios óptimos para indagar sobre los mecanismos sociales que operan en el mantenimiento y reproducción de pautas discriminatorias de género. Sobre las relaciones entre Feminismo y Pedagogía puede verse Luke y Gore (1992).

Por tanto, el feminismo aporta a la pedagogía una perspectiva social con la que estudiar, explicar e intervenir en los procesos educativos. Generalmente, la pedagogía olvida o permanece ciega a las formas en que las relaciones sociales más amplias están enmascaradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía feminista se interesa por lo que se enseña, como es enseñado y cómo es aprendido, así como, por la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje desde claves sociales estructurales internas y culturales. El feminismo se interesa por las prácticas sociales y la transformación de las mismas. Por tanto, la investigación feminista, tiene como objetivo hacer transformaciones que posibiliten relaciones de género en equidad.

La traslación de estos planteamientos a la investigación sobre el profesorado en materia de género se concreta en estudiar la socialización de género que los profesores manifiestan y expresan. Es decir, ¿qué percepción y cosmovisión de género tiene el profesorado? ¿Cómo afecta a su praxis educativa? ¿Cómo se puede transformar o hacer avanzar esa visión? ¿Existe una única visión social de género o existen varias cosmovisiones? y si existiesen diferentes ¿cuáles son y en qué se distinguen y qué es lo que las caracteriza? En suma, se trata de descubrir tipologías o modalidades de socialización de género del profesorado, cuestión objeto de la investigación que aquí presentamos.

Paralelamente, pero, a su vez, de forma complementaria, la pedagogía crítica y, concretamente, Freire (1990: 85-113), aportan dos ideas relevantes en el marco de nuestro estudio. Nos referimos, por un lado, a la articulación de la pedagogía con la transformación social y, por otra, al constructo de «concientización» como resultado de un progresivo proceso de aumento de toma de conciencia. El proceso educativo y formativo afecta o incide en el aumento de los niveles de conciencia, que, a su vez, inciden en el incremento de la responsabilidad en el cambio o transformación. La conciencia es fundamental y necesaria para identificar la opresión, según Freire. Sin embargo, según este autor, ello no es suficiente, es sólo el comienzo de la conscientización. Distingue, al menos, entre dos niveles de conciencia: «toma de conciencia» y

«conciencia crítica». La toma de conciencia no produce automáticamente respuestas apropiadas para la acción. Es decir, «la toma de conciencia» fácilmente lleva a la reflexión sin acción. Se circunscribe al terreno del pensamiento, según plantea Freire (1972). La «conciencia crítica» facilita el análisis del contexto de las situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. No se reduce a comprender o aceptar la realidad. La transformación, por tanto, es consecuencia de una perspectiva crítica. Es, a través de ella, cuando los sujetos comienzan a ver cómo las prácticas sociales son organizadas para apoyar determinados intereses. Es también la consecuencia de un proceso mediante el cual la comprensión es usada como base para activar la intervención política dirigida hacia el cambio social, con el intento de eliminar las relaciones de desigualdad. Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad. Para este autor existen niveles de conciencia en los contextos reales asociados al condicionamiento histórico-cultural.

En el estudio que nos ocupa es oportuno considerar que la «conciencia de género» opera como unas lentes a través de las cuales se interpreta el mundo y se actúa en él. Esta idea la consideramos clave desde el punto de vista pedagógico y científico.

De las ideas expuestas se derivan algunos interrogantes que han originado y guiado esta investigación. ¿Existen niveles de conciencia en la observación de la realidad desde la perspectiva de género? ¿Se podrían identificar, definir y describir? ¿Qué niveles de conciencia tiene el profesorado sobre cuestiones de género en los centros escolares? ¿Existe relación entre el sexo del profesorado y su conciencia de género? ¿Afecta su percepción a las prácticas docentes?

Otra teoría, el enfoque sociocultural, enriquece lecturas de la realidad educativa desde la perspectiva de género. Proponen metodologías para observar y reorientar las prácticas escolares. En torno a estas perspectivas teóricas se están gestando nuevos modelos de investigación educativa sobre género muy prometedores.

Una de las líneas de trabajo más actuales sobre género es la que versa sobre la construcción de la identidad de género y es, precisamente, en esta línea, en la que, el enfoque sociocultural aporta abundantes claves y bases teóricas. Tanto para la explicación como para la orientación de trabajos empíricos. Un desarrollo más detenido de esta temática puede verse en Colás (2004b).

Aportaciones derivadas del Enfoque Sociocultural, desarrollado por psicólogos educativos, como Vygotsky, Wertsch, Bajtin, Cole, entre otros, destacan el lugar preeminente de la cultura en la constitución de la identidad cultural del ser humano.

Estas teorías parten de la concepción de que los seres humanos son entes históricos, contruidos socialmente en interacción con los escenarios culturales y contextos sociales. Estos planteamientos, parecen tener grandes implicaciones para el estudio de la identidad, porque permiten explorar la forma en que los contextos confluyen para caracterizar la identidad de género. En línea con estos planteamientos, diversos autores (Buendía y Olmedo, 2002; Del Valle, 2002; Crawford y Chaffin, 1997; Lagarde, 1996; Ajello, 1993) intentan plasmar la relevancia de los contextos en la construcción de la identidad.

La posición de los sujetos ante los patrones culturales de género socialmente establecidos no es estática. De Pablos (1999) plantea la existencia de diferentes tipos de identidad en función a la actitud o valoración subjetiva que efectúan las personas sobre los contextos culturales. La identidad legitimadora asume las identidades propuestas por las instituciones dominantes en los contextos sociales. La identidad de resistencia, por su parte, confronta la propia individualidad a la lógica de la cultura dominante, a partir de la proposición de principios opuestos a los establecidos por esta cultura. Por último, la identidad de proyecto conlleva una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que propongan una transformación del contexto.

La identidad de género o cultural, por tanto, se construye a través de la interacción de los sujetos en distintos contextos sociales. Interacción que toma la forma de discurso y comunicación. De ahí que el lenguaje y la comunicación sean ámbitos y medios importantes para observar la influencia cultural y la construcción cognitiva que el sujeto hace de la misma.

Para López y Encabo (2002), el discurso tiene repercusiones relevantes en el ámbito de lo educativo. Concretamente el profesorado, a través de su participación en el entramado social, incorpora determinadas formas de interactuar y de comunicarse con sus semejantes. Sus prácticas discursivas y comunicativas expresan arquetipos sociales que se le han asignado. Para estos autores, los diferentes miembros que conforman la institución educativa hacen uso de rituales lingüístico-comunicativos que perpetúan las diferencias de género, sin que sean realmente conscientes de la importancia que tiene el uso de códigos comunicativos diferenciales. En esta misma línea, Freixas (1995) considera que el profesorado posee un importante papel en la socialización de la identidad de género del alumnado sin embargo no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan resultar discriminatorios.

Desde esta perspectiva nuevos interrogantes se abren: ¿Cómo es el discurso de género del profesorado? ¿Se pueden identificar discursos diferenciados de género en el profesorado? ¿Qué variables o dimensiones los definen y /o configuran? ¿Se pueden

identificar, a través de los discursos, distintos posicionamientos personales ante los estereotipos culturales de género?

Todas estas cuestiones guían la investigación, que de forma sintética, exponemos en los apartados siguientes.

En síntesis, las teorías feministas, la pedagogía crítica y la teoría sociocultural constituyen referentes en que basar una pedagogía de género, fundamentada en líneas de investigación derivadas de las mismas.

Planteamiento de la investigación

El desarrollo de una pedagogía de género implica una transformación profunda de los modelos y patrones culturales patriarcales en las instituciones educativas. El éxito de los cambios curriculares en los centros estriba en el grado de implicación y compromiso que tengan en ellos los agentes educativos y/o las comunidades educativas. De ahí que el profesorado, se revele como uno de los factores claves en la transformación de las prácticas escolares.

La renovación de la práctica docente en cuestiones de género exige, a nuestro entender, tres fases consecutivas: 1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas y por último; 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

La investigación que a continuación presentamos se propone conocer la percepción de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria. En esta investigación se indagan «modelos» de conciencia del profesorado sobre género en los centros escolares y factores que caracterizan y definen dichos modelos.

Esta información resulta de gran valor cara a la elaboración de modelos formativos y propuestas de intervención educativa concretas para el profesorado, que sirvan de referencia para realizar transformaciones de género en el desarrollo curricular, las enseñanzas secundarias y el bachillerato. Los resultados de este estudio, por tanto, pretenden ir más allá de los datos y servir para orientar pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género.

Objetivos de la investigación

La investigación que presentamos parte de algunos interrogantes que se inspiran en los enfoques teóricos anteriormente planteados, el feminismo, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural.

- De la pedagogía crítica derivamos el objetivo científico de identificar modalidades de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. ¿La conciencia de género en los contextos escolares es esencialmente homogénea o heterogénea? ¿Existen modalidades de conciencia sobre la realidad de género? ¿Se pueden identificar, definir y describir? ¿Qué modalidades de conciencia de género se pueden reconocer?
- De las teorías feministas, conocer la incidencia de la variable «sexo» en el tipo de conciencia de género.
- De la teoría sociocultural, explorar dimensiones y o variables discursivas que configuran los discursos de género en los contextos escolares asociados a modalidades de conciencia de género. ¿Es el discurso de género del profesorado relevante científicamente para indagar en la conciencia de género? ¿Qué dimensiones o variables del discurso de género del profesorado son indicadores de la conciencia de género?

La investigación que presentamos trata, en suma, de indagar sobre modalidades de conciencia de género del profesorado de secundaria que manifiestan en las instituciones educativas. Estos hallazgos pueden ser un referente para una formación del profesorado en conciencia de género, aspecto esencial y clave para crear escuelas que sean auténticas comunidades de convivencia en igualdad.

Metodología y diseño de la investigación

Este estudio se plantea mediante una metodología cualitativa de corte narrativo, aplicándose a los datos obtenidos análisis estadísticos. Para López (2002) el uso de este tipo de metodología (narrativa) aporta la posibilidad de comprender las formas cualitativamente distintas en que los profesionales de la educación

experimentan, perciben y comprenden la realidad de género en los contextos escolares.

Específicamente, el discurso y el análisis del discurso son los recursos metodológicos en los que se sustenta la recogida de datos. Por tanto, el lenguaje y el discurso constituyen las herramientas científicas de las que nos servimos para detectar a través de ellas los tipos de «conciencia de género». El discurso se genera mediante su estimulación a través del visionado de láminas proyectivas. Las técnicas proyectivas se seleccionan por considerar que son apropiadas para indagar sobre las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan y perciben el mundo que les rodea, así como sobre las representaciones propias que cada sujeto elabora para dar sentido a experiencias vitales. Permiten identificar significados y visiones de género que son privilegiados y elaborados por las personas. Su amplio uso en disciplinas tales como la psiquiatría así lo demuestra (Castilla del Pino, 2001).

El diseño de investigación incluye la proyección de dos series de representaciones sociales (visuales) de estereotipos de género, habituales en contextos escolares, que actúan a modo de estímulo reactivo. Las láminas proyectivas, que se concretan en seis fotografías, representan expresiones estereotipadas de género en el contexto escolar. Tres de ellas representan situaciones estereotipadas relacionadas con los contenidos escolares o disciplinas:

- La orientación diferencial de género en disciplinas científico-técnicas.
- La asignación de tareas diferenciales en el aula en función del género.
- Atención diferenciada del profesorado al alumnado en función del género.

Las tres siguientes recogen situaciones de comportamientos diferenciados en razón del sexo en el Ámbito Recreativo Escolar, representando tres formas de expresión:

- El juego como símbolo de los arquetipos de género.
- Distribución de espacios lúdicos.
- Interacción en el juego en función del género.

El conjunto total de fotografías pretende ser una representación de los espacios educativos en los que las investigaciones científicas han mostrado diferencias genéricas. La variedad de aspectos permitía explorar la percepción del profesorado con amplitud. Entendíamos que estímulos más restringidos podrían darnos una visión más parcial y limitada del pensamiento del profesor.

Por tanto, a la muestra, compuesta de hombres y mujeres, se les incita a que expresen su pensamiento sobre género sirviendo de estímulo las seis fotografías. Esta metodología nos permite obtener un discurso amplio y elaborado, con múltiples facetas y proyecciones, que dan como resultado un discurso global y coherente.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la recogida de datos de esta investigación se utilizan, como anteriormente planteamos, técnicas proyectivas para acceder a las percepciones, interpretaciones, creencias y representaciones de género del profesorado. Las láminas proyectivas proyectan, a través del discurso de los/as docentes, sus percepciones con respecto a la realidad de género. Según Pont (2003), estas técnicas otorgan a los sujetos entrevistados la oportunidad de proyectar su interpretación del mundo físico y social y sus esfuerzos por organizar el pensamiento, su conducta y las formas de relacionarse con el mundo. Para esta autora, el empleo de las técnicas proyectivas posibilita la expresión del modo personal de establecer contacto con la realidad interna y externa, dentro de una situación configurada por la lámina a la que se liga en cada momento el proceso de interpretación.

El discurso se obtiene a través de una entrevista «semiestructurada» realizada en base a estas láminas proyectivas. El guión de preguntas estimula las percepciones de los sujetos, e invita a la interpretación y reflexión sobre el objeto de estudio (género en los contextos escolares). En la entrevista se plantean tres grupos de cuestiones abiertas destinadas a recabar información de tipo descriptivo, interpretativo y valorativo.

- ¿Qué ve en esta imagen? ¿Qué le sugiere? ¿Observa en el contexto del aula algún aspecto característico de género?
- ¿Cómo valora esta situación? ¿Qué le parece? ¿Se podría cambiar?
- ¿Qué propuestas haría? ¿Qué consecuencias tendría para el futuro? ¿Cómo cambiaría la escuela en ese sentido?

Dimensiones y variables objeto de estudio

El discurso de género del profesorado, activado mediante técnicas proyectivas, anteriormente referidas, es analizado a través de un sistema de categorías construido en base a las aportaciones teóricas del feminismo, la teoría sociocultural y la pedagogía crítica.

Estudios empíricos previos realizados por las autoras (Colás y Jiménez, 2004a y Colás y Jiménez, 2004b) constatan el significado científico de categorías asociadas a dos dimensiones: «cosmovisión cultural de género y procesos comunicativos de género» (discurso de género).

En el cuadro siguiente se recogen las variables y dimensiones utilizadas en esta investigación.

La dimensión Cosmovisión Cultural de Género hace referencia a los significados de género compartidos por los miembros de una misma sociedad y cultura. Los patrones, papeles y significados sociales dominantes sobre el género, que son reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel social y cultural, se ponen de manifiesto en los contextos educativos y son expresados por el profesorado como un reflejo de su propia identidad. De hecho, la representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de los sujetos. La cosmovisión cultural de género incluye dos vertientes, por un lado, lo que cada sociedad entiende por género y, por otro, las elaboraciones que cada persona efectúa de la cosmovisión general compartida por el grupo social de referencia

CUADRO I. Dimensiones y categorías que configuran los tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares

Dimensiones y categorías de género estudiadas		
Cosmovisión cultural de género		
Posicionamientos en los contextos	Interpretaciones de la Realidad de Género	
Legitimadora	Externa	
De resistencia	Interna	
De proyecto		
Procesos comunicativos de género (discurso)		
Perspectiva discursiva	Tonos discursivos	Implicación conversacional
Cultural estable	Camavalesco	De apariencia
Cultural emergente	Formal	De competencia
Institucional	Irónico	De compromiso
Biológica		

(Lagarde, 1996: 19). Dentro de esta dimensión se incluyen como categorías: posicionamientos en los contextos e interpretación de la realidad de género. Ambas manifiestan, empíricamente, poder explicativo de la conciencia de género.

La categoría posicionamientos en los contextos recoge las formas individuales con la que los sujetos interaccionan y dialogan con el medio y los contextos. Resultados de estudios referidos anteriormente permiten identificar empíricamente tres formas características que los sujetos adoptan: legitimadora, de resistencia y de proyecto.

El posicionamiento legitimador implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema. El posicionamiento de resistencia plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género. Adopta un posicionamiento de supervivencia basado en principios diferentes a los propuestos y aceptados socialmente. Cuestionan la realidad de género aunque no se plantean propuestas para su cambio. La posición de proyecto implica una actitud de construcción de una nueva identidad, redefiniendo así su posición en la sociedad busca con ello transformar la estructura social. Esta actitud lleva a los sujetos a proponer cambios en la realidad de género que afecta a los contextos escolares.

La categoría interpretaciones de la realidad de género incluye dos subcategorías: externa e interna. La interpretación externa traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. El sujeto se posiciona como observador externo. La interpretación interna trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de papeles de género, se perciben como miembros activos/ participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales.

El «sexo» también se revela como variable que condiciona el tipo de conciencia. Por tanto, es importante incluir la variable «sexo» a la hora de observar tanto la cosmovisión de género como los patrones discursivos que estructuran la conciencia del profesorado de género en los contextos escolares. Esta variable tiene sentido desde la perspectiva feminista, en tanto es el resultado de procesos de socialización diferenciada y conlleva posiciones distintas que afectan tanto a la actividad de sujeto como a su interpretación de los contextos.

La dimensión procesos comunicativos de género (discurso) se incluye en el sistema de categorías tomando como base el enfoque sociocultural. Desde esta perspectiva es importante estudiar las formas de comunicación, y el estilo discursivo del que habla porque a través de ellos se detectan formas de funcionamiento mental de los sujetos que reflejan y proyectan pautas sociales y culturales interiorizadas, es decir, asimiladas o

hechas propias. La Teoría Dialógica de Bajtín, la Teoría Sociocultural de Vigotsky y aportaciones empíricas anteriores del equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (De Pablos, 1999; Rebollo, 2001, 2002) sobre dimensiones que configuran los discursos género en los contextos escolares, aportan las bases científicas y metodológicas para la determinación del sistema de categorías que da fe de las formas discursivas en las que se expresa la conciencia de género del profesorado en los centros escolares.

En el análisis del discurso se han seleccionado en esta dimensión tres categorías generales: la «perspectiva discursiva», los «tonos discursivos» y la «implicación conversacional» (Colás y Jiménez, 2004a).

La categoría «perspectiva discursiva» recoge los diferentes referentes en los que los sujetos asientan su discurso. En los discursos analizados se detectan y registran cuatro referentes culturales recursivos que denominamos: cultural estable, cultural emergente, institucional y biográfico o personal. Los sujetos utilizan con frecuencia referencias a los estereotipos culturales de género socialmente legitimados, es decir, aluden al origen histórico-cultural de patrones de género. De ahí que denominemos a esta perspectiva discursiva cultural estable. Desde esta perspectiva, el género es interpretado por el sujeto en sus coordenadas histórico-culturales pero bajo un parámetro de rigidez. Cuando aplican una perspectiva cultural emergente, el género, es comprendido desde fundamentos cambiantes y emergentes, es decir, bajo un concepto de fluidez cultural. Esta dimensión emergente define a sujetos que otorgan posibilidades de reconstrucción cultural. La variante institucional alude a los aspectos estructurales del género quedando este anclado en los planteamientos de diversas instituciones que componen la sociedad como la familia, la escuela, la iglesia, etc. La realidad de género posee un alcance institucional y como tal sustenta las pautas comunicativas. La categoría biográfico-personal da cabida a un discurso sustentado en una dimensión biográfico-personal del género. El género está en función a características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.

Los «tonos discursivos» indican la posición que toma el sujeto respecto al tema que trata. En los discursos analizados se han detectado tres formas recurrentes: el carnavalesco, formal e irónico. El tono carnavalesco se define como una forma burlesca y/o humorística de comunicación, mediante la cual lo enunciado adquiere matices carnavalescos, dificultando el proceso de comunicación real sobre el objeto de estudio. El tono formal obedece a un tono serio, estable, sin cambios que define un comportamiento formal, asume una elevada responsabilidad en la situación de comunicación. Y el tono irónico se utiliza para dar a entender lo contrario de lo que afirman. De esta forma, lo expresado o enunciado se hace con sorna, con burla disimilada.

La categoría de «implicación conversacional» traduce la disposición y posición emocional de los sujetos con el tema abordado, en este caso, el género en los centros escolares. Se identifican en el discurso tres fórmulas: «de apariencia comunicativa» (sujeto discursivo distante), «competencia comunicativa» (sujeto discursivo competente) y «compromiso comunicativo». La «apariencia comunicativa» hace referencia a una escasa responsabilidad por parte del sujeto sobre lo enunciado, distanciándose de sus argumentos, en un intento de localizar aspectos que puedan ser bien interpretados por la interlocutora aunque no los comparta. En la «competencia comunicativa» el sujeto emite enunciados que garantizan su implicación en los mismos de forma competente. Se caracteriza por un mayor esfuerzo comunicativo por parte del sujeto discursivo y por la reducción de la distancia con respecto a lo enunciado. El compromiso comunicativo o discurso sórico¹ se caracteriza por una alta implicación en el acto comunicativo. Los sujetos discursivos «bóricos» entienden y viven el acto comunicativo (de género y sobre el género) como una oportunidad única y especial para la comunicación.

Muestreo y muestra

La muestra de este estudio se compone de catorce sujetos, seis profesoras y ocho profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de diferentes instituciones públicas de Sevilla y provincia. Los profesores y profesoras pertenecen a diferentes áreas académicas, poseyendo, así, diferentes perfiles disciplinares. Se contempla la presencia de mujeres y hombres con el objeto de obtener información sobre la incidencia de la variable «sexo» en la elaboración del discurso de género. Para esta selección de sujetos se ha seguido un muestreo no «probabilístico» que, según la terminología de Patton (1980) corresponde a un «muestreo de casos sensitivos». Es decir, en el estudio han participado personas con predisposición a expresar sus percepciones acerca del objeto de estudio. La selección de la muestra no tiene en ningún momento intención de ser representativa a nivel cuantitativo y por tanto generalizable, básicamente, por tratarse de un estudio de carácter exploratorio y de corte cualitativo en cuanto a las técnicas utilizadas en la recogida de datos. Se trata de identificar y obtener variables que conforman discurs-

¹ El término sórico es empleado aquí en el sentido otorgado por Lagarde (2002) para aludir al empoderamiento, poniendo de manifiesto un alto nivel de compromiso con la perspectiva de género.

sos, que a su vez representan tipos de conciencia de género. Este objetivo hace que sea necesario trabajar con muestras de sujetos pequeñas (no de datos obtenidos) que permitan hacer exploraciones de los datos en profundidad y no de forma extensiva como ocurre en las investigaciones por encuesta, por ejemplo. Por otra parte la investigación narrativa, dada la gran cantidad de información aportada por cada sujeto hace inviable trabajar con un número elevado de ellos, teniendo más importancia y valor la calidad y profundidad de los datos que la cantidad de sujetos.

Procedimiento metodológico

Los discursos obtenidos a través de las catorce entrevistas se analizan y codifican utilizando el sistema de categorías anteriormente presentado.

Las frecuencias obtenidas en cada una de las categorías se utilizan como base para posteriormente llevar a cabo un Análisis de Correspondencias Múltiples. Este tipo de análisis tiene como objetivo básico la reducción y explicación de la variabilidad de discursos de género en un conjunto delimitado de modalidades, a partir de la asociación de variables. Este análisis, por tanto, nos permite identificar modelos de asociación entre variables y descubrir, así, patrones discursivos que estructuran los tipos de conciencia del profesorado en género.

Los objetivos científicos planteados permiten cubrirse con la lectura de los resultados obtenidos en el Análisis de Correspondencias Múltiples elaborado tomando las frecuencias de las categorías obtenidas de los catorce discursos. Este análisis nos permite observar de forma conjunta la organización y asociación espacial de variables, así como, sus posiciones entre unas y otras, a través de la configuración de conjuntos, que podrían ser traducidas, a nivel interpretativo, en modalidades de conciencia.

El Análisis de Correspondencias Múltiples se efectúa con variables estadísticamente significativas, tanto a nivel estadístico como teórico, detectadas en análisis previos. A través de ellas se exploran modelos explicativos. Las variables seleccionadas para su factorización cumplen con los dos criterios que establecimos; representatividad cuantitativa en cuando a frecuencia de aparición en los discursos de género y significación teórica. En función de estos criterios se trabaja con un modelo que toma como variables activas: sexo, posicionamiento en los contextos e interpretación de la realidad de

género. Las variables perspectiva discursiva e implicación conversacional se plantean como ilustrativas del modelo seleccionado.

Análisis de datos

El análisis de datos se realiza con el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.0) y el programa informático SPAD-n (Versión 3.5). En la categorización de los discursos se utiliza el programa informático ATLAS -Ti 4.1.

Resultados

El modelo seleccionado da como resultado la detección de 6 factores para explicar el 100% de la inercia (véase la Tabla I). Como podemos observar en ella los dos primeros explican el 53,90% de la inercia total. Siendo el poder explicativo de cada uno de ellos 31,37% y 22,54% respectivamente. Cada factor contribuye con una alta tasa de inercia (superan de forma individual el 30) en relación al total de la varianza explicada.

En la siguiente tabla (véase la Tabla II) se muestra el potencial explicativo de las variables en cada uno de los factores. Así, en el primer factor, la variable «Interpretación de la realidad de género» presenta una contribución explicativa acumulada de 38,6, seguida de cerca por la variable «Actitud o valoración de los contextos» (37,5) y, en menor medida, la variable «sexo» (23,9). Si indagamos en la configuración de las variables

TABLA I. Factores obtenidos y poder explicativo del modelo seleccionado

Número	Valeurpropre	Pourcent.	Pourcentcumule
1	0,6274	31,37	31,37
2	0,4507	22,54	53,90
3	0,3337	16,68	70,59
4	0,2493	12,46	83,05
5	0,2134	10,67	93,72
6	0,1256	6,28	100

a partir de las modalidades que más contribuyen en la definición de este factor, observamos que las modalidades más implicadas son «interna» (27,5) y «de proyecto» (19,2). Estos aspectos, nos permiten denominar a este factor como actitud ante la cultura de género. Asimismo, el segundo factor, está conformado en mayor medida por las modalidades «externa» (14,0), «de proyecto» (10,5) e «interna» (8,1). Lo que parece aludir a distintas visiones de la realidad de género.

El Gráfico I nos ofrece una representación gráfica de la proyección que poseen las diferentes variables en el plano formado por los factores 1 y 2.

Esta representación gráfica nos permite visualizar, de forma exploratoria, la organización en este espacio geométrico de las variables activas, asociadas, a su vez, a variables ilustrativas referidas a los estilos discursivos.

La lectura del Gráfico I nos permite ir dando respuesta a los objetivos científicos planteados.

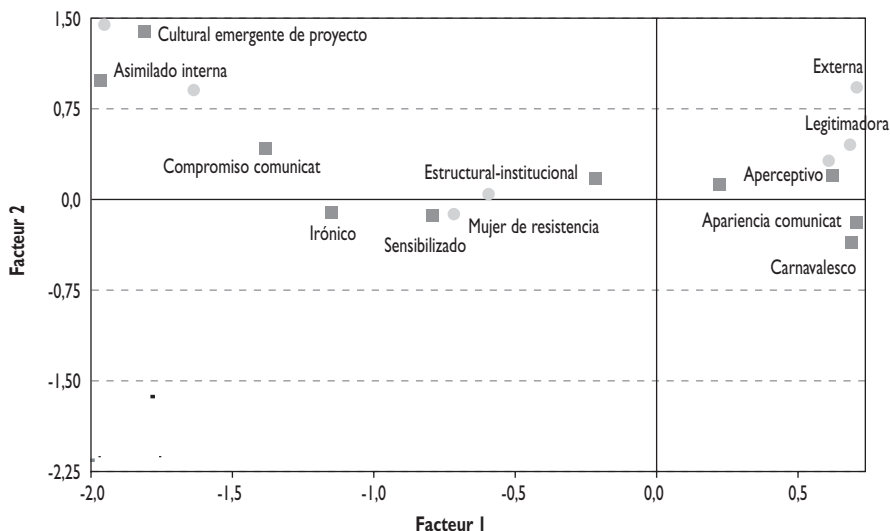
Modalidades de conciencia de género del profesorado

Respecto al objetivo científico de identificar modalidades de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares podemos decir que se dibujan tres moda-

TABLA II. Contribuciones absolutas de las variables a cada factor en el modelo seleccionado

Iden-Libelle	Modalites		Contributions					
	P. Rel	Disto	1	2	3	4	5	6
I. Sexo								
Muje-Mujer	15,49	1,15	128	1,7	0,1	21,1	17,4	0,5
Homb-Hombre	17,84	0,87	11,1	1,4	0,1	18,3	15,1	0,4
Contribution cumulle	-	-	23,9	3,1	0,2	39,5	32,4	0,9
5. Posicionamiento en los contextos								
Legi-Legitimadora	17,57	0,90	13,2	3,5	2,5	0,0	17,3	10,7
Resi-de resistencia	8,12	3,11	4,7	0,1	62,0	0,9	3,7	4,3
PROY - DE PROYECTO	3,15	9,57	19,2	10,5	23,6	6,8	0,2	30,3
Contribution cumulle	-	-	37,5	50,2	99,6	17,0	49,5	46,1
6. Interpretación de la realidad de género								
Exte-Externa	11,13	1,99	10,7	14,0	0,1	27,4	5,4	8,9
Inte-Interna	6,37	4,23	27,5	8,1	0,0	0,5	3,2	41,5
Contribution cumulle	-	-	38,6	46,7	0,1	43,6	18,1	53,0

GRÁFICO I. Plano formado por los factores 1 (Actitud hacia la cultura de género) y 2 (Visiones de la realidad de género)



lidades básicas: legitimadora, de resistencia y de proyecto. Como se puede apreciar en la zona superior se identifican dos agrupaciones de variables extremas (una en el extremo izquierdo y otra en el derecho) que identifican estos dos posicionamientos claramente diferenciados.

Podemos observar también asociación entre las modalidades de proyecto e interna que, a su vez, son opuestas a la asociación entre las modalidades legitimadora y externa, ambos grupos de asociaciones opuestas están representadas por el Factor 1.

La conciencia de género definida por una posición del sujeto de proyecto y una interpretación de la realidad de tipo interno, aparecen asociadas a otras variables ilustrativas correspondientes a la dimensión «procesos comunicativos», tales como perspectiva discursiva de tipo cultural-emergente y, por tanto, contempla el género bajo un concepto de fluidez y cambio cultural. Y compromiso comunicativo en cuanto a la alta implicación en el acto comunicativo.

En este plano se detecta un tipo de conciencia de género que viene caracterizado por posiciones activas y críticas que adoptan los sujetos y se expresan mediante discursos abiertos e «implicativos».

Otro tipo de conciencia viene marcada por un lado, por el posicionamiento legitimador en los contextos (implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes). Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema. Por otro lado, la interpretación externa de la realidad de género (traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género). Estas variables, a su vez, se encuentran asociadas a formas discursivas tales como la biográfico-personal (discurso sustentado en características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.) y cultural estable (los sujetos hacen referencia al origen histórico-cultural de patrones de género, como pueden ser los estereotipos de género). Estos constituyen la base sobre la que los sujetos articulan su propia existencia.

La posición «aperceptiva» (aplicada cuando los sujetos no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género, ni se plantean el tema como algo problemático) completa la descripción de este grupo. El sexo hombre se halla asociado a este grupo de variables. Esta tipología podría ser definida por la «no conciencia» y se situaría en el polo opuesto a la anterior.

En estas opciones, reconocidas en los discursos de género del profesorado, observamos cierta similitud o coincidencia con los niveles de conciencia planteados por Freire sobre «toma de conciencia» y «conciencia crítica». En el primer caso parece propicia al cambio y a la acción. En este último se observa una tendencia a la inmovilidad y al no cuestionamiento.

Entre estos grupos extremos se observa una tercera modalidad de resistencia asociada a las mujeres y a un tipo de discurso irónico. Ocupa una posición intermedia entre las dos anteriores.

Los resultados presentados aquí apuntan por tanto, a tres modalidades de conciencia explicadas por variables relativas a la cosmovisión de género y matizadas por variables correspondientes a los discursos de género. Una modalidad de conciencia, conciencia crítica, se caracteriza por un posicionamiento interno ante la realidad de género, un entendimiento de la misma como fenómeno cultural con posibilidades de cambio y una actitud de proyecto y, por tanto, de propuestas de transformación de esa realidad. La modalidad de no conciencia, presenta un posicionamiento del sujeto externo ante la realidad de género en los contextos escolares, los sujetos asumen el marco cultural dominante y otorgan una explicación de la realidad de género en base a sus fundamentos biográficos delegando una gran responsabilidad a las características individuales y personales de los seres humanos como los gustos, los intereses, las capacidades personales, etc. y/o la efectúan en base a los fundamentos culturales pero

como un fenómeno inamovible y estático, un orden social que difícilmente puede ser alterado. La modalidad de conciencia de resistencia, implica un reconocimiento de la discriminación de género, un discurso irónico, cierta sensibilización sobre cuestiones de género y un posicionamiento vital de crítica a lo establecido.

Variables discursivas asociadas a las modalidades de conciencia de género del profesorado

El Análisis de Correspondencias Múltiples visualiza también las dimensiones y/o variables discursivas que configuran los discursos de género en los contextos escolares asociados a modalidades de conciencia de género, objetivo científico también planteado. En este sentido, observamos que la perspectiva discursiva, los tonos discursivos y la implicación conversacional actúan como variables ilustrativas de las modalidades anteriormente referidas y, por tanto, muestran niveles de asociación con las tipologías de conciencia halladas.

Ello significa que la conciencia de género se expresa en formas discursivas diferenciadas. Este hallazgo es interesante a la hora de poder elaborar instrumentos de diagnóstico de la conciencia de género, haciendo válido el discurso como procedimiento para su detección.

Relación de la variable sexo con el tipo de conciencia de género del profesorado

El Análisis de Correspondencias Múltiples nos posibilita también responder a nuestro objetivo científico de conocer la relación entre la variable «sexo» y el tipo de conciencia de género.

La variable sexo se manifiesta como un factor explicativo en los tipos de conciencia de género. Como observamos en la representación gráfica (véase el Gráfico I) la variable «sexo» define el espacio superior e inferior (Factor 1) asociándose a modalidades discursivas diferenciadas. Así pues, podemos observar en el plano inferior, desde el punto de

vista espacial (véase el Gráfico D), la mujer, que adopta una posición de resistencia, es decir, plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género, sensibilización, es decir, engloba discursos que plantean numerosos cuestionamientos de la realidad de género y elaboran argumentaciones coherentes que explican la realidad de género y, por último, mantiene un tono irónico que se define como un estilo mediante el cual los sujetos dan a entender lo contrario de lo que afirman. De esta forma, lo expresado o enunciado se hace con sorna.

En el plano espacial superior derecha (véase el Gráfico I) se sitúa la variable hombre que va asociada a una posición legitimadora (implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes). Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema), externa (traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos), «aperceptivo» (es aplicado cuando los sujetos no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género, ni se plantean el tema como algo problemático), biográfico personal (discurso sustentado en características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.), y cultural estable (los sujetos hacen referencia al origen histórico-cultural de patrones de género, como pueden ser los estereotipos de género. El género desde esta dimensión es comprendido por el sujeto en sus coordenadas histórico-culturales pero bajo un concepto de rigidez.

Estos resultados dan fe de la influencia de los papeles culturales (asociados al sexo) que hombres y mujeres adoptan en la sociedad y cómo estas asignaciones afectan a la forma de interpretar la realidad y posicionarse ante esta. Nos muestran la heterogeneidad de percepciones y visiones de género del profesorado asociadas al sexo, así como, su caracterización y diferenciación. Por tanto, la variable «sexo» se revela como variable que condiciona el tipo de conciencia. Lo que implica la relevancia de incluirla en la observación de los patrones discursivos que estructuran la conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Así, estos resultados, inciden, tal como apuntan las teorías feministas, en la importancia de la variable «sexo» a la hora de estudiar las percepciones de los sujetos de la realidad.

Un análisis más minucioso de las diferencias entre sexos en las dimensiones y categorías utilizadas puede verse en Colás y Jiménez (2004 b y c).

Estos resultados muestran la diversidad de posicionamientos personales en los contextos sociales con relación al género, así como las opciones interpretativas de la realidad de género y lo significativo de la identidad de género de los sujetos en su posicionamiento ante la realidad cultural. Estos resultados parecen confluir en el papel fundamental del sujeto como intérprete y actor de la cultura patriarcal de género.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones es la detección de modalidades de conciencia de género, contrastadas empíricamente. Se hallan dos modalidades polarizadas, que podríamos clasificar como de no conciencia y conciencia crítica y una intermedia conciencia de resistencia.

Dichas modalidades se manifiestan, expresan y se detectan a través de la dimensión «cosmovisión cultural de género» que tienen los sujetos y a través de las formas que adopta su discurso sobre género, dimensión «procesos comunicativos de género».

Por tanto, podemos concluir que estas dimensiones son relevantes para la detección de los niveles de conciencia de género.

Otro de los hallazgos de este estudio estriba en detectar dimensiones y categorías o variables significativas y útiles en la explicación de las modalidades de conciencia de género. Las dimensiones de la cosmovisión cultural de género y procesos comunicativos de género (discurso) y sexo, así como sus correspondientes categorías planteadas en este estudio resultan claves en la configuración de tipologías de conciencia de género.

Los resultados obtenidos leídos a la luz del enfoque sociocultural nos muestran que la «internalización» de los patrones culturales de género se ve mediatizada por la actitud y posicionamiento de los sujetos, entes activos de la asimilación de la cultura y también por los papeles sociales de género que la cultura asigna a hombres y mujeres.

En una vertiente más aplicada, este estudio determina niveles de conciencia del profesorado sobre género en los centros escolares y factores que caracterizan y definen dichos patrones. Esta información resulta de gran valor para la elaboración de modelos formativos y propuestas de intervención educativa concretas para el profesorado. Esta información lleva a considerar la necesidad de fundamentar los modelos de formación del profesorado sobre el cambio en su percepción o conciencia de género, aspecto clave desde la posición de una pedagogía crítica, como plantea Freire. Por tanto, el propósito de la formación debe estar en crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género. La conciencia crítica de los docentes es la base para generar transformaciones e innovaciones educativas. Es imprescindible que los docentes adopten una posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas docentes y pasen a ser agentes activos y transformadores. Ello sólo es posible, como demuestra este estudio, a través de una transformación de su conciencia de género.

Por otra parte, el hecho de que existan sujetos que se identifiquen con una actitud de proyecto posibilita emprender actuaciones a nivel educativo que alberguen alternativas de construcción de identidades de género diferentes a las estipuladas por los modelos propuestos por la cultura patriarcal.

En síntesis, esta investigación nos ha permitido explorar dimensiones y variables sobre las que se articula la visión, percepción y conciencia de género del profesorado en los centros escolares de secundaria. Nos muestra la heterogeneidad en la forma de concebir la cultura de género y nos ilumina sobre cómo orientar la formación en género del profesorado para generar transformaciones e innovaciones educativas. Esas transformaciones sólo son posibles si los docentes adoptan una posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas de enseñanza.

Los resultados obtenidos abren perspectivas nuevas en el abordaje del género en las instituciones escolares, a la vez que sugieren caminos por los que la educación y el sistema educativo pueden transformar la realidad. En concreto, se dilucida y abre un espacio importante en la formación del profesorado, focalizado en la transformación de la percepción de género en los contextos escolares como condición imprescindible para transformar las prácticas educativas que lleven a una auténtica equidad de género.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995): *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- AJELLO, A. M. (1993): «Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo», *Proyecto Polite*. Saberes y Libertades.
- ATTABLE, E. y otros (1991): *Proyecto Telnet de formación del profesorado en coeducación*. Valencia, Colección de Educación.
- BARRAGÁN, F. (COORD.) (2001): *Violencia de género y currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona, Aljibe.
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.

- BUENDÍA, L.; OLMEDO, E. (2002): «El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?», en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 511-524.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets.
- CALVO, A. y otros (2001): «Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self-concept and gender». *Infancia y aprendizaje*. 93, pp. 95-112.
- CASTAÑEDA, J. (2001): «La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: Un estudio evolutivo con estereotipos de género», *Anuario de Psicología*. 32 (1), pp. 31-50.
- COLÁS, P. (2001): «La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión», en T. POZO y otros (coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2003): *La investigación educativa desde una perspectiva de género: enfoques, líneas temáticas y metodología de investigación*. En Actas XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Sociedad. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2004a): «La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad», en A. REBOLLO; I. MERCADO (coords.): *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid, McGraw- Hill.
- (2004b): «Identidad, género y ciudadanía», en *La Educación en Contextos Multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, Sociedad española de Pedagogía.
- COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. (2004a): «El discurso de género en los centros educativos», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, pp. 69-93.
- (2004b): «La Cosmovisión Cultural de Género del Profesorado de Secundaria», en *Revista Cultura y Educación*, 16 (4), pp.419-433.
- CRAWFORD, M.; CHAFFIN, R. (1997): «The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context», en P. J. CAPLAN et al.: *Gender difference in Human Cognition*. Oxford, Oxford University Press.
- DE PABLOS, J. (1999): «Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI», en *Bordón*, 51(4), pp. 417-433.
- DEL VALLE, T. (coord.) (2002): *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid, Narcea.
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.

- FREIXAS, A. (1995): «La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual», en *Apuntes de Psicología*, 44, pp. 17-34.
- (2000): «Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género», en *Jornadas sobre la Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LAGARDE, M. (1998): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y Horas.
- (1998): *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- LÓPEZ, A.; ENCABO, E. (2002): «Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, pp. 113-122.
- LÓPEZ, M. C. (2002): «Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso», en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l' Educació*. XXVI, III, pp. 9-28.
- LUKE, C.; GORE, J. (eds.) (1992): *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York, Routledge.
- MCDOWELL, L. (1999): *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid, Cátedra.
- NYHOF-YOUNG, J. (2000): «The political is personal: reflections on facilitating action research in gender issues in science education», en *Educational Action Research* 8 (3), pp. 471-498.
- PATTON, M. (1984): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage.
- PONT, T. (2003): «Posibilidad de detección de conflicto sexual a través de las técnicas proyectivas», en *Boletín de Grafología*.
- PUJAL, M. (1993): «Mujer, relaciones de género y discurso», en *Revista de Psicología Social*, 8 (2), pp. 201-215.
- REBOLLO, M.^a A. (2001): «Género y educación: La construcción de identidades culturales», en POZO LORENTE, T. y otros (coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2001): *Discurso y Educación*. Sevilla, Mergablum.
- (2002): «Estudio y caracterización del discurso escolar: Aplicación del Análisis de Correspondencias Múltiples», en *Revista de Investigación Educativa*. 20 (1), pp. 131-151.
- RODRÍGUEZ, C. (2002): *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, A. (2002): «El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual». En *Educar*, 29, pp. 91-102.
- SIMÓN, M.^a E. (2003): *Convivencia y relaciones desiguales*. Currículum y género.

Páginas web

www.undp.org
www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres05.html
www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres07.html
www.ahoraus.com/FyV121503EducacionNinasDesarrollo.htm
[www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoce.htm»](http://www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoce.htm)
www.efdeportes.com/efd47/subjet1.htm

Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo

Alfonso Cid Sabucedo y Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

Resumen

El propósito principal del presente artículo es dar a conocer el proceso y los principales resultados obtenidos en un trabajo de investigación que, al respecto, se lleva a cabo en las áreas de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Vigo.

En el mismo, tras mostrar la importancia de la tutela en las prácticas, se revisan sucintamente las aportaciones, los estudios y las bases legales relacionadas con las funciones y los cometidos de los tutores en este campo, y se refieren los aspectos más importantes de la investigación y sus principales resultados.

Entre las conclusiones más relevantes, cabe destacar la necesidad de que alguien ejerza como tutor en el Prácticum de Magisterio, función ésta básicamente orientadora, donde, además de los maestros y supervisores (profesores universitarios), habrán de tener un importante cometido los directores de los centros.

Palabras clave: función tutorial, prácticum, Magisterio, directores de centros.

Abstract: *Tutorial tasks for the practical sessions corresponding to the current programme towards a teaching degree in the University of Vigo*

The main aim of this article is to disclose the method and the most important findings following a research project carried out in the areas of Teaching, School Management, Research Techniques and Educational Diagnosis in the University of Vigo.

Once the significance of the supervision during the practical sessions has been made known, the contributions, studies and legal bases linked to the roles and tasks of the tutors in this field are briefly considered. The most important aspects of the study along with the key results are also presented.

Among the most relevant conclusions, it is worth emphasising the need for someone to act as tutor at the practical sessions towards a teaching degree. It would primarily consist of an orientating role in which, apart from the teachers and supervisors' (university teachers) input, the involvement of the establishments' principals would be decisive.

Key words: tutorials, new teachers training, institutes of education, headteachers.

Introducción

El presente artículo se refiere, como su título indica, a las funciones de tutor propias del Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio.

El propósito principal del mismo es dar a conocer tanto el proceso de un trabajo de investigación que, al respecto, se lleva a cabo en las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Vigo, como los principales resultados obtenidos.

Tres son las partes en que se estructura este artículo:

- En la primera, tras mostrar la importancia de la tutela en las prácticas, se revisan de modo sucinto las aportaciones, las bases legales y los estudios relacionados con las funciones y cometidos de los tutores en este campo.
- En la segunda, se refieren los aspectos más importantes de la investigación y sus principales resultados.
- En la tercera, se anotan las conclusiones más relevantes, de las cuales se derivan consideraciones de interés inmediato para la planificación y el desarrollo del Prácticum en la titulación a la que nos referimos.

Prácticum en magisterio: la importancia de una función tutorial

En la preparación inicial de los profesionales, la importancia de la formación en los centros de trabajo (las comúnmente denominadas «prácticas») resulta cada vez mayor, tanto

si se trata de los procedentes de ciclos (FP específica), como de aquellos que han cursado estudios universitarios. La razón de ello ha de buscarse en el modo actual de concebir el trabajo y, en consecuencia, la formación que se requiere para su desempeño. Así, frente a la idea de trabajo como simple ejecución de tareas (competencias de primer orden), hoy, se exige al trabajador que tenga habilidad en el manejo de información, sea capaz de planificación, tome decisiones conforme a criterios, evalúe y controle los procesos. Es decir, que las competencias de primer orden, hasta hace poco del todo necesarias, han dado paso a competencias de segundo y tercer orden que, actualmente, son básicas en cualquier actividad laboral (Castaños y Moury, 1990).

Dicho dominio competencial exige una formación inicial que contenga, además de las consolidadas materias teóricas, otras de carácter aplicado cuyo desarrollo se realice en contextos profesionales reales. Es decir, se requiere (Zabalza, 1996) que los estudios incluyan módulos de formación «profesionalizante» (o «profesionalizadora») que permitan al estudiante experimentar «en vivo» y «en directo» el trabajo profesional para el que se está preparando y que, en su día, una vez obtenido el título correspondiente, habrá de llevar a cabo. Pues bien, a esta necesidad trata de dar respuesta, en el plan de estudios correspondiente a la titulación de Magisterio, la materia denominada Prácticum.

En este sentido, en la Diplomatura de Magisterio, el Prácticum deberá posibilitar a los estudiantes el contacto con la realidad educativa y supondrá su iniciación en las complejas competencias de la docencia. Pero, en este caso, al igual que en otras carreras universitarias como Medicina o Fisioterapia, el Prácticum posee una importancia mayor, ya que, del modo en que éste sea cursarse pueden derivarse consecuencias considerables. Aprendizajes profesionales deficientemente realizados en los inicios del ejercicio laboral llevarán aparejados, seguramente, errores cuyos efectos recaerán sobre los futuros educandos –la mayor parte de las veces escolares–, ya que los estudiantes en prácticas, una vez titulados, habrán de ser quienes hayan de enseñarles. Por tanto, se trata este de un aspecto que, añadido a otros, contribuye a hacer más complejo el de por sí difícil problema de estructurar correctamente el Prácticum de este tipo de carreras.

Ahora bien, estructurar correctamente el Prácticum implica hacer frente a una exigencia fundamental: lograr la adecuada conexión entre teoría y práctica que requiere esencialmente esta materia (Lorenzo, 1991). Con lo cual, se hace necesario que dos tipos de profesionales confluyan y trabajen de forma coordinada. Por una parte, es necesario que alguien que guíe la actividad del estudiante desde la teoría –normalmente un profesor del centro universitario donde curse el estudiante–; y, por

otra, se requiere la intervención de un profesional docente (maestro) que, en el lugar de trabajo –con frecuencia un colegio o un centro integrado– inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión.

Generalmente, a este último suele llamársele (aunque no en exclusiva) tutor o tutor en centro de trabajo, sobre todo, para distinguirlo del profesor universitario encargado –como se ha dicho– de guiar desde esta institución al alumno en prácticas. Podemos encontrar, no obstante, otras denominaciones para esta figura en función del contexto. Por ejemplo, la de profesional tutor (Véanse, al efecto, la Orden 09.02.1989, DOG 07.03; y la Resolución del MEC de 15.02. 1985, BOE 23.02).

La palabra tutor/a (de tutor-oris) suele usarse para referirse a aquella persona de confianza a quien se deja a cargo de otra. El término «tutor», en su denominación inglesa, se corresponde con el de «mentor», cuyos antecedentes se remontan hasta «Mentor», aquél a cuyo cargo dejara Ulises a su hijo Telemaco cuando partió a la Guerra de Troya. Ambos términos –tutor y mentor– hacen referencia a figuras que, a lo largo de la historia, han estado presentes en muchos aspectos de la vida humana, y los ámbitos judicial y educativo constituyen una buena muestra de ello.

En el contexto escolar, el término «tutor/a» adquiere connotaciones pedagógicas de gran interés, ya que, en general, se utiliza para referirse a la función del profesorado relacionada con la acción de guiar e, incluso, de amparar a los alumnos (generalmente de un mismo grupo de clase) en todo lo que guarde relación con el centro educativo y las actividades de enseñanza-aprendizaje que tengan lugar en el mismo. La existencia del tutor tiene como objeto ayudar a cada tutorando a lograr su pleno desarrollo (académico, profesional y personal-social), y, para lograr el éxito en esta tarea, la vivencia y asimilación de los valores constituyen la principal clave (González e Díez, 1997).

En el Prácticum de Magisterio, los tutores –como expertos a los que se les encarga de la tutela de los estudiantes de esta carrera en la etapa en la que se produce su iniciación profesional en un contexto real– desempeñan una labor que tiene gran trascendencia para el desarrollo profesional de los futuros profesores, ya que de ellos (de su apoyo y guía) va a depender tanto la realización eficaz de los primeros aprendizajes relacionados con el desempeño de la docencia, como el grado de satisfacción personal y laboral que seguirá a estos –aspectos ambos cuya vinculación al correcto desarrollo académico, profesional y personal resulta indiscutible.

Ahora bien, para que pueda dar los frutos esperados la función desplegada por los tutores, fundamentalmente, por el maestro en el centro de trabajo, pero también por el profesor del centro universitario –cuya labor en este aspecto posee –velis nolis– una

importante carga de actividad tutelar- resulta necesario, como en cualquier otro contexto, que el colegio o institución donde el estudiante realiza sus prácticas se implique como organización en la acción. Y, del mismo modo, se requiere también la implicación de la institución universitaria, a la que corresponde igualmente facilitarla y potenciarla mediante una acción coordinada que ha de ser consecuencia de una cuidada planificación del correspondiente programa. De lo contrario, por mucho que, dentro de un colegio, un tutor se empeñe en llevar a cabo una labor propia y personal, la iniciación profesional del maestro se reduciría, en una gran mayoría de casos, tan sólo a una parte, probablemente muy limitada, de las competencias que se necesitan en la actualidad.

Es evidente que la función tutorial trasciende la actividad de un profesional tutor individualmente considerado y compromete a ambas instituciones: al centro de infantil-primaria (o la institución equivalente de que se trate) y a la Facultad de Ciencias de la Educación como organizaciones. De aquí que, para un adecuado desempeño de la función tutorial en el Prácticum, en un mismo colegio, deban colaborar, además del maestro o maestros a los que podemos denominar tutores directos, otras personas que, desde diferentes puestos del organigrama, presten su decidida colaboración.

Concebida de este modo, la función tutorial comporta un cierto riesgo de dispersión, ya que requerirá, para llevarse a cabo, el concurso de varias personas y/o colectivos de trabajadores que desarrollan su actividad laboral en un centro o empresa (Boru y Lebourgne, 1992). Evitarlo sólo es posible si alguien como el director o la persona en quien éste delegue ejerce una parte de la función tutorial, cuya orientación vendría a ser la siguiente:

- Asegurarse de que los estudiantes en prácticas realicen actividades formativas;
- coordinar las tareas de apoyo a los estudiantes de prácticas llevadas a cabo por tutores directos; y
- representar a la empresa/institución en la negociación y el diálogo con la universidad o el centro de estudios correspondiente. En este contexto, podemos encontrar denominaciones como tutor coordinador de prácticas, coordinador de prácticas o responsable de las prácticas en un centro -al respecto, pueden verse las disposiciones legales a las que se ha aludido en líneas anteriores.

En el Prácticum, la complejidad funcional de la acción tutorial en un centro docente resulta, pues, evidente, ya que implica no sólo enseñar a enseñar, sino también enseñar a orientar en contextos donde profesionales especializados interactúan, en un marco de amplias libertades, con educandos en el seno de una organización (el

centro) y con la finalidad de ayudarles en su mejora personal y social a través de un currículum en acción.

Y, además, en tanto en cuanto la acción tutorial constituye un cometido específico del profesor, en este caso, del profesor de primaria, la acción tutorial que se desarrolle durante su formación en un centro docente va a servir al futuro docente de referencia y ejemplo cuando él mismo empieza a ejercer, lo que, sin duda, y dada la incuestionable dificultad que esto conlleva, añade dificultad a su desarrollo. Ahora bien, se trata de un desafío que, como docentes universitarios, hemos de aceptar y que nos obliga a replantearnos nuestra tarea (Cid y Ocampo, 2003), y, para ello, hemos de comenzar por conceptualizarla adecuadamente.

En este sentido, proponemos que la función tutorial se entienda -conforme a lo dicho por Field (1994)- como apoyo para una iniciación profesional en las competencias propias de maestro.

Las competencias, aspecto fundamental de la anterior definición, habrán de entenderse, tras el análisis y la revisión de las definiciones existentes (Barreira, 2003; Ocampo, 2003) como unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren la movilización intencional de habilidades, conocimientos y actitudes, cuya adquisición en los correspondientes procesos formativos, permiten abordar con éxito problemas de la vida profesional con la debida adecuación al código ético correspondiente.

Por ello, la participación en la acción tutorial del Prácticum exige, a su vez, «competencias profesionales» que presentan un elevado grado de dificultad, tanto en el caso del profesor universitario, como en el del maestro de un colegio. Ahora bien ¿A través de qué funciones se ponen en juego esas competencias que, -en palabras de Echeverría (1999)- involucran en cualquier caso: «saber, saber hacer, saber estar y saber ser»?

Funciones tutoriales en el prácticum: aportaciones y estudios

La realización de cualquier revisión de trabajos sobre funciones tutoriales en el Prácticum de profesores -dada la relación que generalmente se establece entre el modo de efectuar dicho Prácticum y el tipo de profesional de la educación que se pretende formar (véase López Lucas y col.)- habrá de empezar por tener en cuenta

los distintos paradigmas o enfoques existentes. En este sentido, resulta oportuno citar la interesante reflexión que nos presenta Ferreres (1998, pp. 129-132) en torno a los tres paradigmas siguientes: tradicional/artesanal; conductista; personalista o humanista y orientado a la indagación. Este último presenta dos variantes, ya que puede estar orientado a la decisión o a la reflexión crítica.

Puede decirse que el paradigma de indagación orientado a la reflexión crítica concuerda perfectamente con los principios propugnados por la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 04.10.1990 (LOGSE). Varias partes de esta ley están actualmente vigentes, aunque otras muchas han sido derogadas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, BOE 24.12.2002 (LOCE).

Por otra parte, ya de modo más específico, la revisión de trabajos sobre funciones tutoriales en el Prácticum para profesores llevada a cabo por Zabalza y Cid (1998) y centrada en el perfil profesional del profesor tutor pone en evidencia la dificultad de determinar cuales son éstas, debido, por una parte, a los variados contextos que pueden darse y, por otra, a los distintos tipos y/o niveles de tutores que es posible diferenciar –principalmente: tutores jerárquicos, tutores intermedios y tutores de proximidad o directos...

Entre los trabajos citados en dicha revisión, cabe destacar el de Watkins (1992, pp. 99-100), que concreta las funciones de: apoyo, supervisión e introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional de los profesores.

Igualmente, es importante el de Hill, Jennings y Madgwick (1992, pp. 110-120), quienes precisan estas otras: establecimiento de una relación supervisora de apoyo con el profesor en formación, prestar consejo y ayuda al tutorando, desarrollar en el profesor las competencias asociadas con la enseñanza en la práctica real en el aula, mantener el proceso de aprendizaje del profesor en formación y verificar y valorar el trabajo del aula, apoyarse en el resto del profesorado, mantenerlo informado y organizar con ellos el modo de ampliar y profundizar en la experiencia del profesor en formación e identificar, con el resto del profesorado también, las posibles actuaciones curriculares especializadas en la propia escuela y en otras escuelas cercanas.

Desde una perspectiva de los mentores coordinadores de los profesores que reciben a los alumnos que realizan las prácticas, Shea (1992) llega a la conclusión de que hay alrededor de 20 actividades que resultan importantes. Entre ellas están: crear altas expectativas, ofrecer ideas atractivas, potenciar un clima de amistad, enseñar con el ejemplo, estimular a los tutorandos, explicar aspectos de la organización y asistir a los tutorandos en su carrera profesional.

Por otro lado, Annis (1996), en el marco de una experiencia de «portafolios» -colección de documentos como programaciones, materiales didácticos, diario de clase, productos de los alumnos...-, sostiene que, si lo que se pretende es ayudar a los tutorados en la confección y revisión crítica de sus portafolios, los tutores deberán: discutir el porqué del portafolio y que tipo de aprendizajes desea y espera realizar el tutorado a partir de dicha situación didáctica; conocer los diferentes modelos que corresponden a una buena práctica docente; transmitir la idea de que un buen portafolios tiene más relación con una selección bien hecha que con una colección muy completa; abordar dimensiones de la enseñanza distintas de las relativas a los contenidos científicos; convertirse en fuente de refuerzos y estímulo en todo el proceso de elaboración del portafolios.

Aspectos legales

El Prácticum es una materia troncal cuyo desarrollo se realiza, básicamente, en contextos educativos ajenos a la institución universitaria, por lo que supone un asunto de relaciones institucionales ciertamente complejo y que exige el adecuado soporte normativo.

Distintas administraciones educativas del Estado español, como Andalucía, Galicia, Castilla-León y el propio Ministerio de Educación, han tratado de buscar una solución a este difícil problema, regulando, mediante sendas disposiciones, la realización de las prácticas de enseñanza correspondientes a los alumnos de centros universitarios de formación del profesorado.

En este sentido, en la Comunidad Autónoma de Galicia, en la Orden de la Consejería de Educación de 9 de febrero de 1989 (BOG de 7 de marzo), hace público el convenio firmado por la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela para que los alumnos de Magisterio realicen las prácticas en colegios públicos.

Generalmente, en las disposiciones en las que diferentes comunidades autónomas regularon las prácticas de Magisterio, se distinguen dos tipos de tutoría en los centros en los que se realizan las prácticas. Por una parte, la que guarda relación con el centro como institución o persona/s que se encargan de la coordinación, acogida, información, facilitación, introducción y el seguimiento general. Y, por otra, aquella más propia de los docentes, como es: orientar a los estudiantes de magisterio sobre las

características de los alumnos que se les asignen y la concreción del proyecto curricular de la etapa a dichos escolares, así como colaborar con los estudiantes en prácticas en el diseño e intervenciones didácticas que hayan de realizar y participar en la evaluación del programa (tutores directos o maestros tutores). Estas funciones están, en realidad, más próximas a la realización de actividades concretas que a las competencias que entran en juego en la formación de un maestro durante su período de prácticas.

En el caso de la Universidad de Vigo, la normativa que regula actualmente las prácticas reconocidas en los planes de estudios fue aprobada en la sesión de su Junta de Gobierno celebrada el 8 de marzo de 2001.

Ahora bien, cada Prácticum y las funciones de cada tutor en él, guardan asimismo relación, entre otros aspectos, con el contexto legal vigente para el perfil profesional de los maestros, los derechos y deberes de los alumnos, la ordenación de la enseñanza y la orientación (currículum), la organización y el funcionamiento de los centros. En consecuencia, es algo que añade dificultad a la hora de concretar las funciones de tutoría necesarias en cada caso.

El problema existente

El análisis de las memorias de los estudiantes de Magisterio y la observación de la realidad ponen de manifiesto que, en la actividad diaria, aun en el caso de que las organizaciones como tales asuman expresamente la función tutorial en el Prácticum -lo que no es muy frecuente-, cada colegio y, en cualquier caso, cada tutor directo realizan a «su manera» su cometido con los estudiantes de Magisterio. La visión preponderante guarda relación con una de tutoría personal que, desde luego, se aleja bastante del concepto de función tutorial en el Prácticum que hemos venido exponiendo en los apartados anteriores.

Igualmente, la institución universitaria, más allá de proporcionar unas normas generales (Véase Universidad de Vigo, 2003), y de ofrecer a los estudiantes apoyo en la búsqueda y gestión de un centro o institución para realizar su Prácticum y facilitarles algunas orientaciones para elaborar el documento denominado «Memoria de prácticas», tampoco parece estar demostrando mayor compromiso con los estudiantes en este proceso de profesionalización.

En realidad, es como si la imitación constituyese, para muchas personas e instituciones, un medio suficientemente válido para realizar los aprendizajes correspondientes a la iniciación profesional propia del período de prácticas, y no hay razón para plantearse problema alguno relacionado con el ejercicio de la función tutorial en el Prácticum. En el fondo, es como si se pensase que los estudiantes aprenden al ver «hacer» a los maestros, que es de lo que se trata.

Ahora bien, como ha quedado apuntado en los párrafos anteriores, aún en situaciones donde el aprendiz pudiese llegar a adquirir las habilidades del experto (tutor directo) mediante la imitación, lo cual es, como mínimo, dudoso, siempre habría -y más en los actuales tiempos, en los que las competencias exigidas son de segundo y tercer orden- procesos que están detrás del comportamiento imitado y que cuyo aprendizaje requiere, aparte de las explicaciones de aquél, el apoyo de otras personas implicadas en la función tutorial tanto en el centro de trabajo donde se realizan las prácticas (colegios), como en la institución universitaria -en nuestro caso, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo.

La razón es que el programa de actividades de un estudiante de Prácticum ha de estar debidamente adaptado al contexto, para lo que es necesario tener acceso a la información del colegio (los documentos de gestión, etc.), que es difícil de conseguir si la dirección de la institución escolar no la facilita y la explica. Y, luego, en el proceso de desarrollo, habrán de tener lugar una serie de acciones relacionadas con las especialidades del profesorado y su adscripción a las mismas, así como con el trato que se establece con el resto de los profesores del centro y, con frecuencia, con sus órganos de gobierno y coordinación. Lo cual, indudablemente, trasciende la función de un maestro o maestra que realiza una mera tutoría personal.

Pero, además, para todo ello es necesario del apoyo y el respaldo de la institución universitaria, a quien, de algún modo, competiría responder de que la práctica pedagógica diaria de los estudiantes de magisterio se corresponda con el desarrollo actual del conocimiento científico de las disciplinas. Por tanto, los profesores de Prácticum -supervisores del proceso y, en consecuencia, evaluadores del mismo- habrán de desplegar una serie de actividades de negociación, coordinación e, incluso, formación con los maestros y los directivos de centros.

Ahora bien, si lo que está ocurriendo no se ajusta a lo que debería ser, resulta oportuno plantearse la cuestión teniendo en cuenta el cambio que se necesita llevar a cabo en el Prácticum para adecuarlo a lo que fundadamente creemos que debería ser. En este sentido, una posible aportación puede consistir en averiguar que cometidos corresponden a los distintos profesores implicados en esta materia troncal denominada Prácticum.

La investigación que se plantea

Con objeto de ayudar a clarificar el ámbito competencial de los tutores del Prácticum de Magisterio en el contexto de la Universidad de Vigo y, así, poder contribuir al correcto planteamiento y desarrollo del mismo, hemos iniciado una línea de investigación cuya primera concreción dio lugar al trabajo de cuyos resultados damos cuenta en el presente artículo y que pretende ofrecer respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son, desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio que han realizado las prácticas, las funciones tutoriales que se llevan a cabo en el Prácticum de una y otra titulación?
- ¿Cuáles son las funciones tutoriales que los estudiantes creen que deberían tener lugar en el Prácticum?
- ¿Qué funciones tutoriales son percibidas como aquellas que, debiendo llevarse a cabo, alcanzan un menor nivel de realización?
- ¿Cuáles son las principales funciones tutoriales que corresponden al tutor directo, al coordinador de prácticas en un centro (director) y al profesor de la Universidad (supervisor), si lo que se pretende es facilitar una feliz integración entre teoría y práctica en la formación para la profesión de maestro?

Objetivos

Dentro del marco teórico que hemos expuesto, y siendo coherentes con los interrogantes formulados, los objetivos concretos de esta investigación son los siguientes:

- Identificar las funciones tutoriales que, a juicio de los estudiantes que las hayan vivido/experimentado, tengan un mayor y un menor nivel de realización en el Prácticum de Magisterio.
- Identificar las funciones tutoriales que, a juicio de los estudiantes que las hayan vivido/experimentado, deberían ejercerse en el Prácticum de Magisterio.
- Precisar las funciones que, dentro del conjunto presentado, los tutores directos consideran realizadas en mayor o menor medida, y en que grado en el que piensan que deberían cumplirse.
- Determinar las principales semejanzas y diferencias existentes entre las percepciones que los estudiantes de Magisterio y los maestros que desempeñan la

labor de tutores en los centros tienen sobre las funciones tutoriales en el Prácticum.

- Indagar acerca de la relación existente entre las funciones tutoriales y los agentes que las realizan o deberían realizarlas.
- Elaborar, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, propuestas concretas que sirvan para mejorar el diseño, la realización y la evaluación del Prácticum de Magisterio.

Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación fue el siguiente:

- La elaboración de una propuesta inicial de funciones tutoriales correspondientes al Prácticum de Magisterio a partir del marco conceptual y legal expuesto en las líneas anteriores. Para ello, se partió de una matriz de carácter bidimensional que consta de cinco grandes categorías funcionales.
- La elaboración de una lista de funciones tutoriales, previo análisis y estudio en dos grupos de discusión de las propuestas inicialmente. La composición de los grupos de discusión fue, en cada caso, la siguiente: dos profesores universitarios, dos maestros relacionados con el Prácticum en colegios y un miembro de equipo directivo.
- La elaboración de una primera versión del cuestionario basada en el anterior listado de funciones. Luego, la aplicación piloto del mismo, el estudio de sus resultados y la redacción definitiva.
- La aplicación del cuestionario a una muestra de 167 estudiantes de 3º de Magisterio que habían realizado el Prácticum en el curso 2002-03.
- La aplicación del cuestionario a una muestra de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación y maestros que participan en el Prácticum de Magisterio (Campus de Ourense).
- El análisis estadístico de los resultados obtenidos.
- El estudio cualitativo de las respuestas dadas al ítem «otras funciones que se consideren importantes en la tutoría del Prácticum».
- La discusión acerca de los resultados. La obtención de las principales conclusiones.
- La elaboración de propuestas para la toma de decisiones con respecto al Prácticum de Magisterio.

Sujetos

Se aplicó el cuestionario a una muestra de 167 estudiantes de 3º de Magisterio de la Universidad de Vigo (Campus de Ourense), que completaron su período de prácticas en el curso 2002-03 -es decir, a algo más del 50% del total de los alumnos susceptibles de ser encuestados (el total de alumnos de tercer curso que habían realizado las prácticas en ese curso). El criterio de selección fue la asistencia a clase un determinado día previamente fijado por los investigadores.

En la muestra, están comprendidas las distintas especialidades. El número de estudiantes encuestados supera en todos los casos el 40% del total (Tabla I).

Por otra parte, a través de los propios estudiantes, se enviaron cuestionarios a sus maestros tutores en los centros docentes donde realizaron el Prácticum. Un total de 82 cuestionarios se recogieron una vez cumplimentados y 79 de ellos resultaron válidos, lo que supone más del 30 % de la población de tutores directos en centros susceptible de ser encuestada.

Instrumentos

Contenido del cuestionario

El cuestionario se elaboró siguiendo el procedimiento que acaba de indicarse en el apartado anterior. Los enfoques de investigación orientados a la reflexión crítica y, en esta línea, las aportaciones de Watkins (1992), Hill, Jennings y Madgwick (1992) constituyen uno de sus principales pilares. Asimismo, se han tenido en consideración las bases legales relacionadas con las prácticas de Magisterio existentes en Galicia.

A partir de una matriz de categorías funcionales -proporcionar seguridad y confianza, ofrecer modelos de actuación didáctica y orientadora centrados en la reflexión sobre la práctica, propiciar la colaboración y canalizar la participación para lograr un trabajo pedagógico cooperativo y evaluar al estudiante en prácticas mediante la inte-

TABLA I. Muestra de estudiantes a la que se aplicó el cuestionario

	Estudiantes de 3º curso magisterio Universidad de Vigo, Campus de Ourense (Curso 2002-03)				
	Primaria	Infantil	E. Especial	Filología inglesa	Total
Nº total de alumnos matriculados	68	72	117	48	305
Alumnos que respondieron al cuestionario (Muestra)	41	43	58	25	167

gración de la auto-evaluación para lograr una mejora de las competencias- se identificaron 23 funciones tutoriales para el Prácticum de Magisterio, y se decidió que su orden de presentación en el cuestionario fuese el siguiente:

- Prestarle apoyo al maestro en prácticas (m. en p.)
- Facilitarle al m. en p. el conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro.
- Favorecer la reflexión personal y la auto-evaluación del m. en p.
- Establecer una relación de trabajo abierta y basada en la confianza.
- Proporcionar la retroalimentación necesaria al m. en p.
- Alentar al m. en p. para que reflexione y revise las actividades.
- Crear un clima adecuado para que las dificultades que surjan puedan explicarse y resolverse sin tensión.
- Estimular al m. en p. para que adquiriera un conocimiento amplio y comprensivo del currículum educativo.
- Ayudar al m. en p. a identificar los procesos y estilos de aprendizaje propios de los escolares.
- Alentar al m. en p. para que logre un conocimiento profundo de los escolares.
- Ayudar al m. en p. a fijar los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.
- Ayudar al m. en p. a analizar y evaluar sus propias competencias.
- Orientar al m. en p. en la evaluación del progreso de los escolares.
- Concretar planes de acción que puedan llevarse a cabo conjuntamente con el m. en p. a partir del proyecto curricular y de la programación didáctica.
- Identificar, junto con el m. en p., criterios para reconocer una práctica docente efectiva.
- Aplicar e interpretar criterios de evaluación aplicables al trabajo del m. en p.
- Colaborar, en el diseño del perfil del m. en p. con quien ejerza, en el centro, la coordinación tutorial de las prácticas.
- Implicar al resto de los profesores en la iniciativa de profundizar y ampliar la experiencia del m. en p.
- Negociar la participación, como observador, del m. en p. en reuniones de coordinación pedagógica del centro.
- Coordinar y desarrollar las aportaciones del profesorado del centro en los procesos de prácticas.
- Establecer relaciones con otros centros para realizar programas formativos conjuntos para el m. en p.

- Orientar la elaboración de la Memoria del Prácticum, considerada como un medio de formación del m. en p.
- Ayudar al m. en p. a comprender mejor la relación entre el centro y su entorno (las familias, la comunidad...).

A partir del listado anterior, se concretó el modo de presentar las correspondientes preguntas a los estudiantes y los profesores, y se configuró la versión del cuestionario que se presentaría a uno y a otros .

Las áreas de análisis que constituyen el núcleo central de la encuesta son tres: las funciones tutoriales que se realizan en el Prácticum, las funciones que deberían realizarse, y a quien correspondería preferentemente llevarlas a cabo. En las dos primeras, a fin de evitar que los valores centrales aparecieran en exceso, se les pidió que valorasen de uno a cuatro.

Con objeto de poder contrastar qué funciones tutoriales deberían estar presentes en el Prácticum, se optó por incluir una columna para recoger las cuatro funciones que se consideran más importantes y las cuatro que se consideran menos importantes.

Finalmente, se dio la opción de añadir cualquier otra función que pudiera considerarse de interés por parte del encuestado y que no figurase entre las expuestas en el cuestionario, y se les interrogó también sobre la importancia que posee el hecho de que el tutor directo pertenezca a la especialidad del estudiante en prácticas.

Fiabilidad del cuestionario

El análisis de fiabilidad del cuestionario, realizado mediante el sistema Alpha-Cronbach, dio como resultados los que figuran, respectivamente, en las Tablas II y III que aparecen a continuación.

Los datos que se recogen en la Tabla III ponen de manifiesto que, aunque el número de sujetos encuestados es sensiblemente menor que en el del caso de estudiantes, la fiabilidad del cuestionario es mayor en el caso de los tutores en centros (colegios), sobre todo en lo que respecta a la categoría quién debería realizarlas preferentemente.

TABLA II. Fiabilidad del Cuestionario para alumnos sobre Prácticum de Magisterio

	En qué medida se realizan las funciones tutoriales	En qué medida deberían realizarse las funciones tutoriales	Quién debería de realizarlas preferentemente
Número de casos	167	167	167
Número de ítems	23	23	23
Alpha-Cronbach	0,9593	0,9478	0,9123

TABLA III. Fiabilidad del cuestionario para tutores en centros sobre Prácticum de Magisterio

	En qué medida se realizan las funciones tutoriales	En qué medida deberían realizarse las funciones tutoriales	Quién debería de realizarlas preferentemente
Número de casos	79	79	79
Número de ítems	23	23	23
Alpha-Cronbach	0,9697	0,9763	0,9371

Resultados obtenidos

Del análisis estadístico de las distintas variables que componen este estudio, se han obtenido los siguientes resultados:

La muestra de estudiantes y tutores

Por lo que respecta a los estudiantes que responden a la encuesta, existe una clara preponderancia femenina. Concretamente, el 87% de los encuestados son mujeres y el 12,1% hombres.

La edad media de los estudiantes de tercero de Magisterio que respondieron al cuestionario se encontraba entre los veinte y los veinticinco años (92%).

La distribución de los estudiantes en función de su campo de especialización es la que aparece reflejada en la Tabla IV:

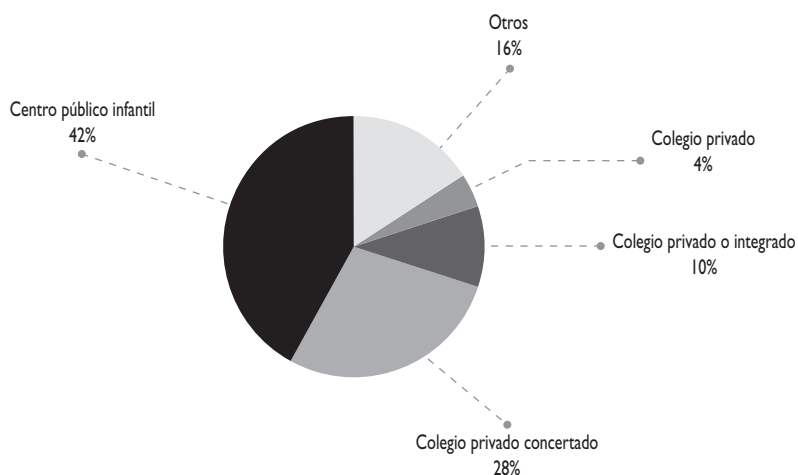
Los centros en los que los estudiantes encuestados realizaron el Practicum son, mayoritariamente, centros públicos (42%), aunque un 27,4 % lo llevaron a cabo en centros concertados, un 10% en Centros Públicos Integrados y un 16% en otras instituciones (Gráfico I).

El número de sujetos que compone la muestra correspondiente a los tutores asciende a un total de 79 profesores. La gran mayoría de ellos son mujeres (81%), tal y como se aprecia en el Gráfico III.

TABLA IV. Especialidades que cursan los estudiantes encuestados

Especialidades	Frecuencia	Porcentaje
E. Primaria	41	24,60
E. Infantil	43	25,70
E. Especial	58	34,70
L. Extranjera	25	15,00
Total	167	100,00

GRÁFICO I. Centros donde realizaron las prácticas los estudiantes de Magisterio



La edad media de los tutores/as directos del Practicum de Magisterio se sitúa entre los 40 y los 50 años, ya que el 34 %, concretamente, se tiene una edad comprendida dentro de este intervalo. Ahora bien, existe un porcentaje significativo de tutores/as de más de 50 años (32%), como puede verse en el Gráfico IV.

Por lo que respecta a los centros educativos en los que desarrollan su labor los tutores/as encuestados, cabe destacar que en el 83% lo hace en centros públicos –el 61% en educación infantil y primaria, el 11% en institutos de secundaria y el 6% en centros públicos integrados. En centros privados concertados ejercen únicamente el 11% de los tutores que respondieron al cuestionario.

GRÁFICO II. Tutores por Sexo

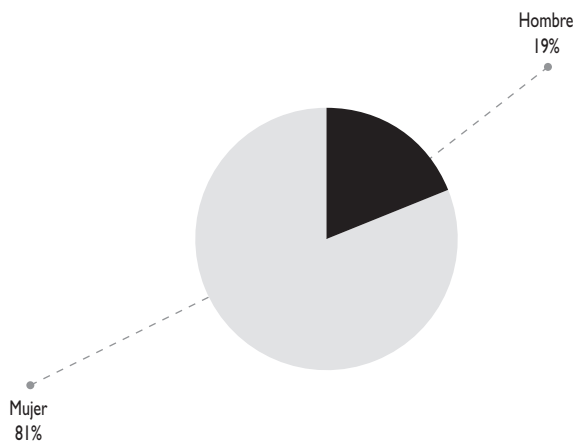
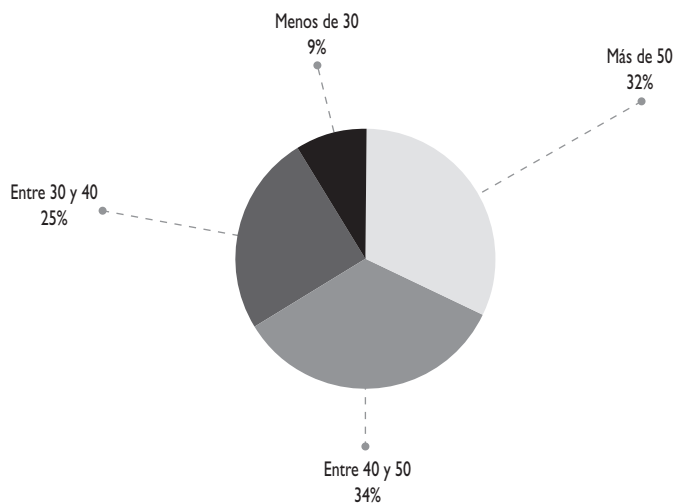


GRÁFICO III. Edad de los tutores



Validez del constructo

Si bien no existe una coincidencia total en los resultados del análisis correspondientes a las áreas «se realizan» y «deberían realizarse», tanto en el caso de los estudiantes de Magisterio, como en el de los maestros tutores tres factores explican entre el 60% (en el caso de los primeros) y el 75% (en el caso de los segundos) de la varianza.

Al primero de ellos, podemos denominarle estímulo activo en la iniciación a una docencia efectiva basada en la reflexión, al segundo, desarrollo de relaciones colaborativas y, al tercero, acogida y apoyo en el proceso de formación en contexto educativo real.

Los tres guardan una clara relación con las bases conceptuales de las que partíamos y, por lo tanto, puede decirse que confirman su validez.

Funciones tutoriales

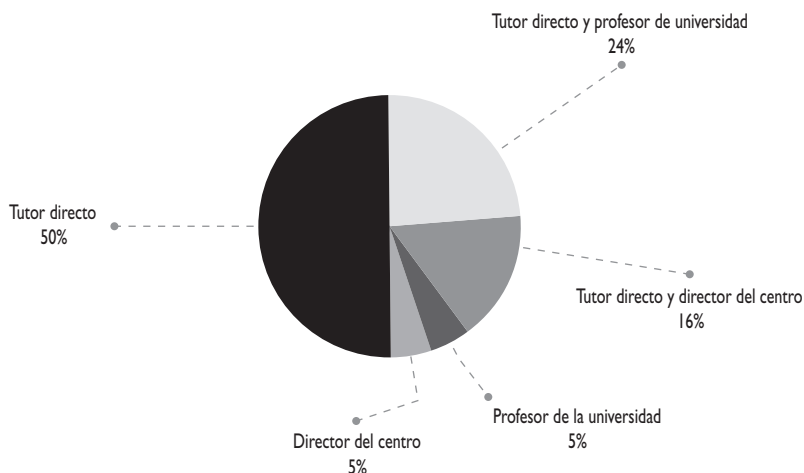
El análisis estadístico de las respuestas dadas por los estudiantes de Magisterio realizado mediante el programa SPSS para Windows (explicado por Lizasoain y Joaristi, 1998), evidencia (Prueba T para muestras relacionadas) que:

- Existe una diferencia significativa entre las medias correspondientes al grado de realización de cada una de las funciones y las relativas al grado en que debería realizarse esa misma función en el Prácticum de Magisterio en el caso tanto de los estudiantes, como de los tutores encuestados.
- Existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones dadas por los estudiantes para cada una de las funciones y las de las otorgadas a esas mismas funciones por los tutores. Son estos últimos los que otorgan las puntuaciones más bajas tanto en el área «se realizan», como en el área «deberían de realizarse». De este modo, la media de las medias en las áreas «se realizan» y «deberían de realizarse» es, respectivamente, de 2,46 y 3,83 en el caso de los alumnos, y de 1,89 y 2,44 en el de los tutores.
- Las funciones tutoriales que los estudiantes de Magisterio consideran realizadas en mayor grado -las que corresponden a las variables cuyas medias aritméticas son más altas en el área «grado en que se realizan»- son las cinco que se recogen en la Tabla V.
- Los tutores otorgan en el área «se realizan» la máxima puntuación a las tres primeras funciones de la tabla anterior.
- Llevarlas a cabo las 5 funciones anteriores corresponde, fundamentalmente, al tutor directo, si bien al profesor de la universidad le desempeña también un

TABLA V. Funciones que se realizan en alto grado

Funciones	Alumnos Grado en que se realizan media aritmética
Prestarle apoyo al m. en p.	3,11
Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,10
Crear un clima adecuado en el que las dificultades puedan explicitarse y resolverse sin tensión	3,02
Alentar al m. en p. al conocimiento profundo de los escolares	2,71
Alentar al m. en p. a la reflexión y revisión de actividades	2,74

GRÁFICO IV. ¿Quién debería realizar la función de prestar apoyo al maestro en prácticas?



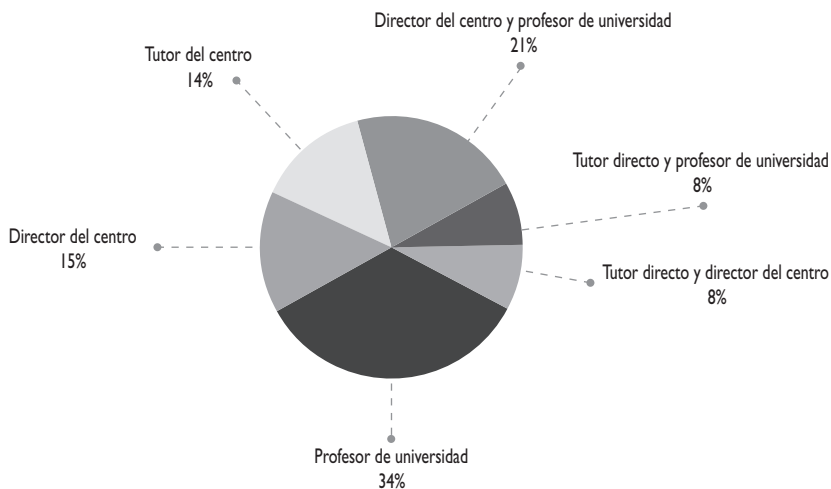
importante papel en ellas, que ha de realizarse en colaboración con el tutor directo.

- Las cuatro funciones tutoriales que los estudiantes de Magisterio consideran realizadas en menor grado -las que se corresponden con las variables que obtienen las medias aritméticas más bajas en el área «se realizan», y la valoración que reciben en función de hasta que punto se considera que «deberían realizarse», aparecen reflejadas en la Tabla VI:
- Los tutores coinciden con los alumnos en asignarle las menores puntuaciones en cuanto a su grado de realización a las 4 funciones de la Tabla VI.

TABLA VI. Funciones tutoriales realizadas en menor grado

Funciones	Alumnos Grado en que se realizan media aritmética
Establecer relaciones con otros centros para realizar programas conjuntos con efectos formativos para el m. en p.	1,54
Negociar la participación del maestro en prácticas en las reuniones de organización y coordinación pedagógica.	1,79
Coordinar y desarrollar las aportaciones del resto del profesorado con respecto a los m. en p.	1,94
Colaborar con quien ejerza la coordinación tutorial de las prácticas en el centro, en diseñar el perfil del m. en p.	2,16

GRÁFICO V. ¿Quién debería realizar la función de establecer las relaciones con otros centros para realizar programas formativos conjunto para los maestros en prácticas?



- Les corresponde realizarlas en su práctica totalidad –tanto a juicio de los alumnos como de los tutores– a los directores de centros educativos.
- En tres funciones del área «se realizan» existe una importante diferencia entre la puntuación asignada por los estudiantes y por los maestros tutores, de forma que:
 - La valoración de la realización de la función ayudar al maestro en prácticas a comprender mejor las relaciones entre el centro y su entorno (familias, comunidad...) la sitúa, de acuerdo con la media aritmética obtenida, para los

estudiantes, en el decimoquinto lugar de un total de 23, mientras que, para los profesores, ocupa el séptimo lugar.

- La media aritmética correspondiente a la valoración de la realización de la función de alentar al maestro en prácticas para que adquiriera un conocimiento profundo de los escolares indica que ésta ocupa el cuarto lugar para los alumnos de Magisterio y el décimo para los tutores.
 - Por lo que respecta a la valoración de la realización de la función de estimular al maestro en prácticas a lograr un conocimiento amplio y comprensivo del currículum, la media aritmética correspondiente sitúa dicha función en el decimosegundo lugar para los alumnos de Magisterio y en el octavo para los tutores.
- Las funciones tutoriales que –podríamos decir– deberían realizarse con carácter prioritario (las que se corresponden con las variables que obtienen las medias aritméticas más altas en el área «deberían realizarse») son tanto en el caso de los estudiantes, como en el de los tutores las siguientes (Tabla VII):
- Tanto los alumnos, como los tutores coinciden en otorgar las puntuaciones más elevadas a la primera, tercera y quinta función de la tabla. Ahora bien, conviene añadir dos cosas:
- La primera y la tercera son funciones que ambos colectivos juzgan muy realizadas (Véase la Tabla VI).
 - La quinta función –identificar, junto con el m. p., criterios para reconocer una práctica docente efectiva– recibe tanto de los tutores, como de los alumnos valoraciones intermedias, y no es considerada una función «muy realizada», ni tampoco «muy poco realizada».
- Las otras dos funciones expuestas en la Tabla VII han sido, en función de su grado de realización, puntuadas de forma distinta por estudiantes y tutores. Esta diferencia en la puntuación pone de manifiesto que los estudiantes entienden que orientar en la elaboración de la memoria del Prácticum como medio de

TABLA VII. Funciones tutoriales que deberían realizarse con carácter prioritario

Funciones	Alumnos Grado en que deberían realizarse Media aritmética	Tutores Grado en que deberían realizarse Media aritmética
Prestarle apoyo al m. en p.	3,83	3,08
Alentar al maestro en prácticas a un conocimiento profundo de los escolares	3,66	2,32
Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,64	3,07
Orientar en la elaboración de la memoria del Prácticum como medio de formación	3,64	2,40
Identificar, junto con el m. en p., criterios para reconocer una práctica docente efectiva	3,62	2,64

formación no es algo frecuente, aunque los tutores lo ven de distinto modo. Asimismo, mientras los estudiantes sostienen que el grado de realización de la función alentar al maestro en prácticas a un conocimiento profundo de los escolares es alto, los tutores lo consideran mucho menor.

- El cumplimiento de tales funciones tutoriales corresponde, en su mayor parte, al tutor/a directo/a y al profesor/a de universidad.
- Dentro de la tónica general, que es consecuencia de la coincidencia en la valoración de la mayoría de las funciones, hay que señalar que existen algunas diferencias llamativas entre las medias de las puntuaciones otorgadas por los alumnos y las de las otorgadas por los maestros tutores en el área «deberían realizarse». Si bien se constata que éstas son pocas, conviene tenerlas en cuenta:
- Según la media aritmética correspondiente a la valoración de la función de ayudar a realizar la identificación de los procesos y estilos de aprendizaje de los escolares, ésta ocupa el tercer lugar para los estudiantes de Magisterio y el decimotercero para los tutores.
- De acuerdo con la media aritmética obtenida la valoración de la función de orientar en la elaboración de la memoria del maestro en prácticas como medio de formación se sitúa, para los alumnos de Magisterio, en el cuarto lugar y, para los tutores, en el decimocuarto.
- La media aritmética que los alumnos de Magisterio otorgan a la valoración de la función de alentar al maestro en prácticas a la reflexión y revisión de actividades hace que dicha función se sitúa en el decimocuarto lugar, sin embargo, los tutores la ubican en el octavo.

Principales conclusiones

A la vista de la fiabilidad de los datos obtenidos mediante el cuestionario y de los resultados del análisis estadístico, y teniendo en cuenta cuales eran los objetivos perseguidos, cabe apuntar, entre las conclusiones de esta investigación, las que a continuación se exponen:

- Las puntuaciones otorgadas, sobre todo en el área «deberían de realizarse», por los estudiantes y los tutores a la práctica totalidad de las funciones que se

someten a su valoración –y que son más elevadas en el caso de los primeros–, constituyen una base más que suficiente para afirmar que se trata de cometidos identificados por los alumnos de Magisterio y los maestros tutores en centros como algo que debería llevarse a cabo de modo necesario dentro de la función tutorial del Prácticum de Magisterio.

Se trata de funciones que, como el análisis factorial pone de manifiesto, coinciden a grandes rasgos con las propuestas por Hill, Jennings y Madgwick (1992, pp 110-120). En este sentido, puede afirmarse que el Prácticum, lejos de ser considerado por los estudiantes y tutores que realizan su labor en los centros como un enfrentamiento directo con la realidad, como un «cuerpo a cuerpo» con ella, se concibe, en su «deber ser», como una experiencia de aprendizaje que requiere una correcta acción tutorial, lo que viene a confirmar las tesis de Panagouta Papoulia-Tzelepi (1993) apuntadas anteriormente en este artículo.

- Las funciones en las que, tanto en el área «se realizan», como en el área «deberían realizarse», se manifiestan importantes diferencias entre las medias de las puntuaciones otorgadas por los alumnos y las de los maestros tutores deberían constituir elementos claves para una reflexión sobre la mejora de la función tutorial en el Prácticum de Magisterio.

En este sentido, y por lo que respecta al grado de realización, funciones como la de ayudar al maestro en prácticas a comprender mejor las relaciones entre el centro y su entorno (las familias, la comunidad...) deberían ser objeto de estudio de cara a elucidar a que se debe que los estudiantes tengan una visión tan pesimista de una actividad que los maestros ven suficientemente realizada. Porque, probablemente, se trate de uno de los múltiples aspectos cuyos contenidos científicos fundamentales no han llegado aún a los centros, por lo que no forman parte de la vida cotidiana, ni de la cultura docente mayoritaria. Esto puede ser tremendamente preocupante para un Prácticum que pretende formar en la competencia profesional conforme a las exigencias actuales desde una correcta conjunción de la teoría y la práctica (Lorenzo, 1991).

Algo semejante cabría decir con respecto a funciones como: ayudar a realizar la identificación de los procesos y estilos de aprendizaje de los escolares u orientar en la elaboración de la memoria del maestro en prácticas como medio de formación, que los alumnos de Magisterio consideran de gran importancia –cuando se realiza la prelación de medias ocupan, respectivamente, et tercer y cuarto puesto–, son colocadas por los tutores entre las actividades poco puntuadas del área «deberían de realizarse» –ocupan el decimotercero y decimo-

cuarto lugar en la prelación de medias. Ahora bien, en este caso, habría que tener presente que, al menos en la segunda de las funciones citadas, se está aludiendo a una actividad/es propias de los profesores supervisores (profesores universitarios) que guardan relación con la metodología del Prácticum como materia troncal y que es lógico que los tutores en los colegios no puedan captar todo su significado.

- Tanto el tutor directo, como el director del centro donde se realizan las prácticas y el profesor de la universidad que las supervisa se consideran agentes necesarios en la función tutorial del Prácticum. En la mayoría de los cometidos, el tutor directo y el supervisor son las figuras con mayor responsabilidad, pero al director del centro se le atribuye también, aunque en menor grado, parte de la responsabilidad. Es más, en algunos casos, se le considera el responsable principal. Puede decirse, pues, que el correcto desarrollo de las funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio requiere la concurrencia de las tres figuras citadas y que éstas colaboren entre sí. La problemática que se deriva de esta cuestión ha sido perfectamente expuesta por Marcelo y Estebaranz (1998), así como la necesidad de una normativa legal que permita resolver esta cuestión en los términos adecuados, y que empiece por posibilitar disponer de los medios que hacen falta para ello.

En consecuencia, puede defenderse que las funciones tutoriales del Prácticum, lejos de ser percibidas por estudiantes y los tutores maestros como algo que determinado profesional puede llevar a cabo de modo personal, se conciben como un conjunto de funciones cuya realización, en la línea defendida por Boru y Lebourgne (1992), implica a todo el centro como organización y al colectivo de profesores y el resto de los profesionales que en él trabajan, además de comprometer fuertemente al profesor universitario supervisor, dentro de un marco de colaboración interinstitucional.

- Existe una gran coincidencia entre los estudiantes de Magisterio y los maestros tutores a la hora de juzgar algunas funciones a las que ambos colectivos le reconocen algún grado de realización, aunque éste resulte ser el más bajo. Ahora bien, se trata de funciones tutoriales que, al revés de lo que pasa con aquellas a las que nos hemos referido en el punto anterior, son poco valoradas también en el área «deberían realizarse».

Como puede verse en la Tabla VI, se trata de cinco funciones que tienen en común generar actividades cooperativas en la docencia del Prácticum. La responsabilidad de las funciones aludidas es atribuida, en distinta proporción, a

los tres profesionales implicados. Ahora bien, dos de ellas le corresponden al tutor directo, otras dos al director del centro y una al profesor universitario (supervisor).

Por tanto, se constata también aquí la necesidad de introducir cambios de cierta profundidad. Cambios orientados a reforzar una serie de actividades tutoriales en el Prácticum a las cuales se presta en la actualidad escasa atención si tenemos en cuenta los modelos conceptuales de partida. Asimismo, es probable que tal refuerzo implique una redistribución de las responsabilidades que dejarán, de ser asumidas tal y como se hace en la actualidad, así como la recreación un marco de colaboración inter-institucional más rico, abierto y cooperativo.

Referencias bibliográficas

- ANNIS, L. F. (1996): *The Key Rol of the mentor*. En P. SELDIN : Successful use of teaching portafolios. Anker, Bolton, M.A., pp. 19-25.
- BARREIRA, A. (2003): *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. En CD.
- BORU, J. J.; LÉBOURGNE, CH (1992): *Vers l'entreprise tutrice*. París, Editions Entente.
- CASTAÑOS, J. C.; MOURY, P. (1990): «Le nouveau statut de la formation dans la gestion des ressources humaines». En *Education Permanente*, 104.
- CID, A. (coord.) (1992): *Prácticum I. Prácticas de Observación para el título de maestro*. Ourense, Deputación Provincial.
- (2003): *Investigaciones sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la actualidad*. En Actas VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. Poio, Pontevedra. En CD.
- CID, A.; OCAMPO, C. (2003): *Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía*. En Actas VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. Poio, Pontevedra. En CD.
- CUBO, S.; MONTANERO, M. (2000): «Propuesta de una estructura tridimensional para el diseño del Prácticum de Psicopedagogía». En *Revista de Investigación Educativa*, 11, 19, pp. 121-137.

- ECHEVERRÍA, B. (1999): «Profesión, formación y orientación». En L. SOBRADO (ed.): *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona, Estel, pp. 9-40.
- FERRERES, V. (1998): «¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?». En M.A. ZABALZA (ed.): *Los Tutores en el Prácticum*. Actas del IV Symposium de Prácticas, Poio, 1996. Pontevedra: Diputación Provincial, Tomo I, pp. 130-148.
- FIELD, B. (1994): «The new role of the teachers-mentoring». En B. FIELD et al.: *Teachers as Mentors: A practical guide*. Londres, The Falmer Press.
- GRAÑA, V. (2002): *Manual legislativo do ensino básico en Galicia, II vol.* A Coruña, Graña editor.
- HILL, A.; JENNINGS, M.; MADGWICK, B. (1992): «Initiating a Mentorship Training programme». En M. WILKIN (ed.): *Mentorin in Scholls*. Londres, Kogan Page.
- LIZASOAIN, L.; JOARISTI, L. (1998): *SPSS para Windows*. Versión 8 en Castellano. International Thomson, Publishing Paraninfo.
- LOBATO, C. (1996): *Desarrollo profesional y Prácticum en la Universidad*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04.10.1990).
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (BOE 24.12.2002).
- LÓPEZ LUCAS, M^a C.; COI, (1993): «El Prácticum en la formación del maestro». Separata de la Revista Docencia e Investigación. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Toledo.
- LORENZO, M. (1991): «Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales». En O. SÁENZ (coord.): *Las prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy, Marfil.
- MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A. (1998): «Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado». En M.A. ZABALZA (ed.): *Los Tutores en el Prácticum*. Actas del IV Symposium de Prácticas. Poio, 1996. Pontevedra, Diputación Provincial, Tomo I, pp. 79-128.
- MILLMAM, J.; DARLING-HAMMOND, L. (1990): *The new handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- MONTERO, L. et al (1994): *El Prácticum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.

- OCAMPO, C. I. (2003): *Competencias orientadoras, Formación Profesional e Proxecto Educativo Municipal*. Santiago de Compostela, ICE Universidade de Santiago de Compostela.
- Orden 09.02.1989, por la que se hace posible el Convenio para la realización de las prácticas en colegios públicos para alumnos de Magisterio. DOG 07.03.
- PANAGOULA PAPOULIA-TZELEPI (1993): Teaching practice curriculum in teacher education. En *European Journal of Teacher Education*, 16 (2), pp. 147-162.
- Resolución del MEC de 15.02. 1985 (BOE 23.02).
- SHEA, G. F. (1992): *Mentoring*. Londres, Kogan Page.
- SOBRADO, L.; OCAMPO, C. (2000): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel.
- UNIVERSIDAD DE VIGO (2003): *Guía titulación 2002-2003*. Vigo, Universidad de Vigo.
- WATKINS, C. (1992): «An experiment in Mentor Training». En V.WILKIN (ed.): *Mentorin in Scholls*. Londres, Kogan Page.
- WATTS, A. G (1994): «Occupational profiles of vocational conselors in Europe». En *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), pp. 44-50.
- ZABALZA, M. A.; CID, A.: «El tutor de prácticas: un perfil profesional». En M. A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el prácticum. Actas del IV Simposium de Prácticas*. Poio, 1996. Diputación Provincial. Santiago de Compostela, ICE Universidad, Tomo I, pp. 17-64.
- ZABALZA, M.A (1996): «El Prácticum y los centros de desarrollo profesional». En A. VILLA (coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, pp. 253-287.

Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente

Fernando Doménech Betoret

Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I

Joan Andrés Traver Martí

Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I

María Odet Moliner García

Educación. Universitat Jaume I

María Auxiliadora Sales Ciges

Educación. Universitat Jaume I

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las variables mediadoras que dificultan, impiden o facilitan que el profesorado de secundaria pueda desarrollar en el aula una conducta docente acorde con sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. En función de las concepciones educativas predominantes, hemos clasificado a los 249 profesores de secundaria que conformaban la muestra en dos grupos. En el análisis comparativo realizado, se han obtenido diferencias significativas en algunos de los factores considerados. No obstante, los profesores de ambos grupos coincidieron en señalar que son las variables relacionadas con el «clima de la clase» y con la «política y gestión de la administración» las principales responsables de sus dificultades para aplicar en el aula sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: profesores de educación secundaria, concepciones educativas del profesor, variables mediadoras, clima de clase, política y gestión de la administración.

Abstract: *Analysing the mediator variables between secondary school teachers' conception of education and their teaching behaviour*

The purpose of this paper is to analyse the mediator variables that affect secondary school teachers, hindering or facilitating classroom practice when they try to apply their theories and

beliefs about teaching and learning. The sample group, consisting of 249 secondary school teachers, was divided into two groups, in accordance with their predominant conception of education. The comparative analysis revealed significant differences between the two groups for some of the factors under consideration. However, the teachers from both groups identified those factors related to the «classroom climate» and «school policies and management» as being the greatest hindrance for applying in a classroom setting their theories and beliefs about teaching and learning.

Key words: secondary school teachers, teachers' theories and beliefs, mediator variables, classroom climate, school policies and management.

Introducción

Basándonos en el supuesto constatado de que el pensamiento conduce a la acción (Bandura, 1987), podemos pensar que suele darse una correspondencia estrecha entre las creencias de las personas y sus acciones. Del mismo modo, también parece lógico pensar que debería existir una alta concordancia entre las creencias pedagógicas del profesorado y su conducta docente. Como afirman Clark y Peterson (1990), se entiende que el profesor es un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus pensamientos y teorías a través de sus actos.

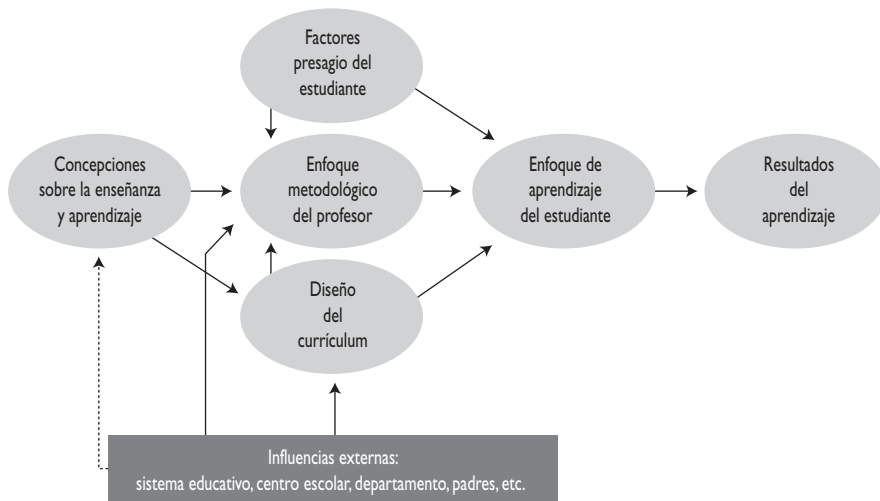
Sin embargo, por una serie de circunstancias (controlables o incontrolables), no siempre ocurre así. Esto provoca un conflicto personal que induce al sujeto a cambiar bien su conducta para que esta concuerde estrechamente con sus creencias, bien sus creencias para justificar las conductas inconsistentes con sus creencias (Tabachnick y Zeichner, 1988; Shavelson y Stern, 1981).

Según el modelo mostrado en la Figura I, propuesto por Kember (1997), si nos referimos a cada profesor de manera individual, los métodos de enseñanza adoptados, las tareas de aprendizaje, las demandas de evaluación (teacher approaches)... están fuertemente influidos por las concepciones del profesor acerca de la enseñanza. Estas variables contextuales impactarán, a su vez, sobre la forma en que los estudiantes afrontan su aprendizaje (student learning approaches) que, de igual manera, tendrá un efecto sobre los resultados alcanzados (learning outcomes). Pero, como señala el mismo autor (Kember, 1997), puede ocurrir que existan presiones externas procedentes de diferentes

ámbitos o contextos –los estudiantes, los padres, el departamento, el centro, etc.– que condicionen la práctica educativa del profesor en el aula, y que alteren e, incluso, modifiquen su conducta docente de tal modo que ésta deje de estar basada en sus creencias.

En este trabajo, hemos tomado como referencia el modelo de Kember (1997) para tratar de analizar cuáles son las variables internas o externas que dificultan que la práctica educativa desarrollada en el aula se ajuste a lo previamente diseñado por el profesor de acuerdo con sus creencias personales. Además, postulamos que la percepción que tienen los profesores de los elementos obstaculizadores variará en función de las creencias que éstos sostengan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, para aquellos profesores que tengan unas creencias más tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje (centradas en el profesor y en el producto), los elementos percibidos como obstaculizadores de su conducta docente serán distintos de los considerados por aquellos que tengan una concepción más innovadora (centrada en el alumno, en el proceso o en la interacción profesor-alumno), ya que dichas actitudes implican formas de «hacer» diferentes.

FIGURA I. Relaciones entre las concepciones del profesor; los enfoques del profesor y los resultados del aprendizaje (adaptado de Kember, 1997, para la educación secundaria)



Esta información puede ser muy útil para diseñar acciones o programas de intervención, orientados a eliminar, en la medida de lo posible, aquellos factores obstaculizadores que impiden o dificultan la puesta en práctica las teorías y creencias de profesorado que pueden ser controlados. Todo ello, tiende a evitar los conflictos personales y las disonancias cognitivas, y a aumentar así el bienestar profesional y la satisfacción del docente, lo que redundará en la mejora de la calidad educativa.

A pesar de los grandes avances que se han producido en los últimos años en los estudios relacionados con el pensamiento del profesor, los investigadores siguen sin ponerse de acuerdo en algunos aspectos importantes como, por ejemplo, la forma de categorizar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas divergencias han dificultado el progreso de la investigación en este campo, de ahí que recientemente algunos autores hayan hecho exhaustivas revisiones de los trabajos aparecidos en los últimos años (Kember, 1997; Samuelowicz and Bain, 2001) con la finalidad de buscar puntos de encuentro que sirvan para seguir avanzando. En estas revisiones, se puede ver que, a la hora de categorizar las concepciones del profesorado, los autores difieren en dos cuestiones fundamentales: por un lado, en determinar el número de categorías que existen y en establecer las fronteras entre ellas; y, por otro, en determinar si se estudian las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje por separado o conjuntamente, de forma integrada.

Cuando se han tratado de estudiar por separado las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, y posteriormente se ha analizado su grado de concordancia, no se han obtenido diferencias importantes entre ambos constructos, tal y como lo confirman algunos estudios recientes (Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). Apoyándonos en dichas investigaciones, ya que entendemos que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos interrelacionados que no se pueden separar si se quiere captar la globalidad de la situación educativa, en este trabajo, se plantea un estudio integrado de las concepciones del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje (en adelante enseñanza/aprendizaje para indicar esta visión integradora).

Generalmente, los autores que han estudiado las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y/o el aprendizaje han tratado de identificarlas y de establecer categorías, y, para ello, se han basado en los enfoques o paradigmas educativos más conocidos (Rodrigo, 1985; Villar Angulo, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Latorre, 1989, Marrero, 1993; Medrano, 1995, 1997; Mc Combs y Sue Whisler, 1997; Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). Nuestra propuesta de categorización sobre la enseñanza/aprendizaje (Doménech, 1999a, 1999b, 2004), recogida en la Tabla I, se ha determinado

TABLA I. Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos (Doménech, 1999a, 1999b, 2004)

Creencias del profesorado sobre la enseñanza/aprendizaje	
<p>Centradas en el Profesor (Enfoque Tradicional)</p> <p>El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar.</p> <p>La educación es esencialmente logocéntrica. Está dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física).</p> <p>El papel del profesor es de transmisor del conocimiento.</p> <p>El alumno juega un papel pasivo-receptivo.</p> <p>Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad.</p> <p>La metodología es fundamentalmente expositiva.</p> <p>La evaluación es reproductiva.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para saber.</i> <i>Profesor: experto en contenido o transmisor.</i></p>	<p>Centradas en el Alumno (Enfoque Cognitivo)</p> <p>La Situación Educativa se organiza tomando como centro al estudiante.</p> <p>El profesor no dirige la instrucción, sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A.</p> <p>Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes.</p> <p>El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.</p> <p>El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción.</p> <p>El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro.</p> <p>La evaluación se centra en el proceso.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para pensar.</i> <i>Profesor: enseñante</i></p>
<p>Centradas en el Proceso (Enfoque Humanista, Psicoterapia)</p> <p>Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad).</p> <p>Importancia del desarrollo de destrezas socio-afectivas y sociales (sentido crítico, reflexión).</p> <p>El alumno decide su propia marcha y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía y la independencia.</p> <p>El diseño «instruccional» es muy flexible, por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. Critican la rigidez de la escuela en general.</p> <p>El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones.</p> <p>Importancia del aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones.</p> <p>Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados.</p> <p>La evaluación es «procesual».</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para aprender a vivir y a convivir.</i> <i>Profesor: un educador.</i></p>	<p>Centradas en el Producto (Enfoque Conductista)</p> <p>La Situación Educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico.</p> <p>Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos.</p> <p>El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa.</p> <p>El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos.</p> <p>La enseñanza debe ser individualizada.</p> <p>La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para saber y saber hacer.</i> <i>Profesor: técnico.</i></p>

y delimitado en base a los cuatro paradigmas clásicos de la instrucción: el paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista (enfoque centrado en el proceso). A diferencia de otras categorizaciones, esta propuesta permite definir de forma clara y operativa el perfil de las creencias psicopedagógicas del profesor en torno a dos ejes bipolares opuestos (centrado en el profesor vs. centrado en el alumno y centrado en el proceso vs. centrado en el producto), que se muestran gráficamente cruzados ortogonalmente y delimitados por cada uno de los enfoques considerados. La caracterización de estos cuatro enfoques (ver Tabla I) ha aportado la apoyatura teórica necesaria para poder crear un instrumento de medida que, a modo

de cuestionario, puede ser utilizado para explorar de forma rápida y eficaz -con un menor coste, en tiempo y medios, que los estudios cualitativos y «fenomenográficos», aunque con menor grado de profundización- las creencias de amplias muestras de sujetos, como en el caso del estudio que presentamos.

Basándonos en los planteamientos anteriores, cerramos esta introducción concretando los objetivos de la presente investigación:

- Identificar el perfil psicopedagógico de la muestra, formada por profesores de secundaria en ejercicio, y analizar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas de los profesores estudiados.
- Analizar la percepción de los profesores de secundaria de los elementos obstaculizadores de su actuación docente y contrastarla teniendo en cuenta sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje.

Procedimiento

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio (financiado por UJI-Bancaixa) denominado «el pensamiento del profesor y la acción docente», y que está centrado en la educación secundaria. Para desarrollar dicho estudio, se aplicó una batería de cuestionarios a una muestra de 249 profesores de secundaria de distintas materias, todos ellos pertenecientes a centros públicos y privados de la provincia de Castellón (España). Además de cumplimentar la batería de tests, se les pidió que adjuntaran un modelo de examen (el último de los realizados) elaborado para la asignatura que imparten.

En este trabajo, hemos utilizado los dos primeros cuestionarios. El primero de ellos, elaborado por Doménech (1999a, 1999b, 2004), estaba compuesto inicialmente por 56 ítems de 6 escalares puntuados de la siguiente forma: 6. Totalmente de acuerdo, 5. Mayoritariamente de acuerdo, 4. Más de acuerdo que en desacuerdo, 3. Más en desacuerdo que de acuerdo, 2. Mayoritariamente en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo. Después de adaptarlo y aplicarlo a la muestra objeto de estudio, se realizó un análisis acerca de la validez del constructo y de la consistencia interna (ver Tabla II):

TABLA II. Matriz de componentes rotados para las dos dimensiones del cuestionario de creencias del profesor

	Dimensión profesor-alumno		Dimensión proceso- producto		
	2. Factores extraídos		2. Factores extraídos		
	C. Profesor	C. Alumno	C. Profesor	C. Alumno	
CRIT1	0,673	8,298E-02	CRIT7	0,716	-4,813E-02
CRIT13	0,644	-1,431E-02	CRIT43	0,664	-4,664E-02
CRIT9	0,617	-0,251	CRIT11	0,626	0,135
CRIT29	0,588	-0,173	CRIT31	0,611	-0,117
CRIT49	0,560	-0,143	CRIT15	0,584	-0,193
CRIT53	0,540	-0,247	CRIT47	0,568	-0,216
CRIT2	-2,891E-02	0,667	CRIT51	0,454	-0,428
CRIT10	6,609E-02	0,658	CRIT32	-0,231	0,691
CRIT14	-7,685E-02	0,637	CRIT41	5,233E-02	0,627
CRIT50	-0,310	0,584	CRIT36	8,921E-02	0,612
CRIT18	-0,282	0,562	CRIT4	-3,313E-02	0,589
CRIT34	-0,227	0,497	CRIT12	-0,236	0,495
	-	-	CRIT24	-0,209	0,464
	% varianza = 27,53	% varianza = 12,52		% varianza = 25,90	% varianza = 13,40

- **Dimensión Profesor-alumno (12 ítems).** A través de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, hemos obtenido dos factores con autovalores mayores que la unidad que explican el 40,05% de la varianza total. El factor 1 (Centrado en el Profesor) esta formado por seis ítems y explica un 27,53% de la varianza total (autovalor = 3,30). El factor 2 (Centrado en el alumno), formado por seis ítems, explica el 12,52% de la varianza total (autovalor = 1,50). Ambos factores han mostrado una consistencia interna aceptable (Cronbach's $\alpha = 0,69$ y $0,67$ respectivamente). Entre los ítems pertenecientes al factor 1 (Centrado en el profesor), podemos incluir: «El conocimiento de los contenidos del área/ asignatura es el requisito más importante para ser un buen profesor», «La cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado», «El profesor debe mantener las distancias con los alumnos, así le respetarán más y tendrá menos problemas», etc. Por su parte, entre los pertenecientes al factor 2 (Centrado en el alumno) se encuentran: «Ver las cosas desde el punto de vista del estudiante es la clave para que obtengan un buen rendimiento escolar», «Antes de tomar decisiones que afecten al grupo-clase, el profesor de secundaria debería contar con la opinión de los alumnos», «El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje», etc.

- **Dimensión Proceso-Producto (13 ítems).** A través de un análisis factorial de componentes principales, con rotación varimax, hemos obtenido dos factores con autovalores mayores que la unidad que explican el 39,30% de la varianza total. El factor 1 (Centrado en el proceso) está formado por siete ítems y explica un 25,90% de la varianza total (autovalor = 3,36). El factor 2 (Centrado en el producto) está formado por seis ítems explica el 13,40% de la varianza total (autovalor = 1,74). Ambos factores han mostrado una consistencia interna aceptable (Cronbach's α = 0,71 y 0,65 respectivamente). Ejemplos de ítems pertenecientes al factor 1 (Centrado en el proceso) son: «La autorrealización personal del alumno y la comprensión de los demás debería ser una preocupación fundamental del profesor», «El grado de satisfacción de los alumnos es un indicador importante de la calidad del proceso instruccional», «Desarrollar en el alumno la pasión por saber y aprender debería anteponerse a la obsesión por el rendimiento y los resultados académicos», etc. Entre los ejemplos de ítems pertenecientes al factor 2 (Centrado en el producto) podemos mencionar los siguientes: «Considero prioritario terminar de impartir el programa de la asignatura que se había planificado al principio de curso», «La práctica diaria en clase de cualquier profesor se debería ajustar al máximo a su planificación previa», «El control/examen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno», etc.

Las puntuaciones de los factores se han obtenido calculando un coeficiente porcentual para cada uno de ellos, con la aplicación de la siguiente fórmula: se divide la puntuación directa obtenida en cada uno de los cuatro factores entre la puntuación máxima posible y se multiplica el resultado por 100. Todos los ítems del cuestionario fueron puntuados en positivo, de modo que a mayor puntuación obtenida por categoría (puntuación máxima = 100) indica mayor predominio de ese tipo de creencias.

$$C_1 = \text{Total punt. Profesor} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_3 = \text{Total punt. Proceso} \times 100 / (7 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_2 = \text{Total punt. Alumno} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_4 = \text{Total punt. Producto} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

Este cuestionario ha permitido la clasificación de las concepciones del profesor de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje en cuatro categorías establecidas en base a los cuatro paradigmas instruccionales clásicos: el paradigma tradicional

(enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista/tecnológico (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo/constructivista (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista/ecológico (enfoque centrado en el proceso). Este planteamiento permite definir de forma clara y operativa el perfil de las creencias psicopedagógicas del profesor en torno a dos ejes bipolares opuestos, que gráficamente se muestran cruzados ortogonalmente y están delimitados por cada uno de los enfoques considerados.

El segundo cuestionario, estructurado desde una perspectiva sistémica, recoge las variables más representativas de los distintos ámbitos que influyen en el aprendizaje del estudiante –el sistema educativo, el centro, el grupo-clase, el ámbito familiar del estudiante y el personal del profesor). Está compuesto por un total de 43 variables de cuatro escales tipo Likert puntuados de la siguiente forma: 3. Me obstaculiza mucho, 2. Me

TABLA III. Estructuración de las variables mediadoras entre pensamiento y acción docente recogidas en el cuestionario

Posibles elementos obstaculizadores a Nivel de Administración	AD1. Política educativa. Ítems: 1, 6 y 5.
	P.ej: «La política educativa de la Administración».
	AD2. Política de gestión. Ítems: 2, 3 y 4.
Posibles elementos obstaculizadores en el Centro	Ejm: «Trabas burocráticas y administrativas».
	CT3. Decisiones emanadas de órganos directivos. Ítems: 8, 10, 14, 18, 12, 13 y 19.
	P.ej: «Las presión y exigencias de tus superiores jerárquicos».
	CT4. Interacción con compañeros. Ítems: 16 y 17.
	P.ej: «La presión de tus compañeros».
Posibles elementos obstaculizadores en el Grupo-Clase o Aula	CT5. Materiales y recursos de apoyo a la docencia. Ítems: 9, 11 y 15.
	P.ej: «La falta de medios y recursos didácticos disponibles».
	GC6. Contexto físico. Ítems: 20 y 21.
	P.ej: «Excesivo número de alumnos en tus clases».
	GC7. Clima de clase. Ítems: 22, 23, 24 y 25.
Posibles elementos personales obstaculizadores	P.ej: «La indisciplina de los alumnos».
	GC8. Características del contenido. Ítems: 26 y 27.
	P.ej: «Las características de la materia que impartes».
	PR9. Estrés y desmotivación docente. Ítems: 7, 31, 32, 33, 39 y 35.
	P.ej: «El estrés profesional».
Posibles elementos obstaculizadores por parte de los Padres	PR10. Características personales del profesor. Ítems: 28, 29, 30, 38 y 40.
	P.ej: «La comodidad personal».
	PR11. Preparación psicopedagógica insuficiente. Ítems: 36 y 37.
	P.ej: «Conocimientos psicopedagógicos insuficientes».
Posibles elementos obstaculizadores por parte de los Padres	PD12. Interacción familia-escuela. Ítems: 41, 42 y 43.
	P.ej: «La actitud actual de los padres».

obstaculiza bastante, 1. Me obstaculiza poco, y 0. No me obstaculiza. Además, hay tres espacios en blanco para que cada profesor pudiese incluir otros elementos que considerase relevantes. Estas variables, correspondientes a cada uno de los ámbitos considerados, fueron agrupadas también en base a un análisis factorial previo (ver Tabla III), cuya consistencia interna resultó ser elevada (α de Cronbach = 0,92). La consigna que se dio a los profesores fue la siguiente: Indica los elementos que impiden o dificultan la puesta en práctica de tus teorías y creencias pedagógicas en el aula, según la escala presentada. Pero, antes de pasar a cumplimentar el cuestionario deberás señalar con una cruz el nivel y contenido curricular que hayas tomado como referencia para su cumplimentación.

Para cuantificar los factores obtenidos en cada uno de los ámbitos analizados, se aplicó la misma fórmula del cuestionario anterior, y se obtuvo un coeficiente porcentual para cada factor. Como cada factor está integrado por un número diferente de ítems, esta fórmula es más rigurosa, pues permite eliminar ese sesgo. De esta forma, dividimos la puntuación directa, no entre el número de ítems, sino entre la puntuación máxima posible. Después, al multiplicarla por cien, convertimos el coeficiente resultante en porcentaje, y eliminamos decimales. Todos los ítems del cuestionario fueron puntuados en positivo, de modo que, a mayor puntuación obtenida (puntuación máxima = 100), mayor es la dificultad atribuida a dicho factor.

Resultados

Para realizar el tratamiento estadístico de los datos de la muestra se utilizó el paquete estadístico spss (Norusis, 1999).

En primer lugar, se hallaron los estadísticos descriptivos con objeto de determinar el perfil psicopedagógico de la muestra de profesores de educación secundaria. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla IV.

En segundo lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas del profesor.

Encontramos que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C. Profe) correlaciona de forma negativa y significativa ($\hat{A} = -0,422$, $p < 0,01$) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C. Alumno). Así mismo, el

TABLA IV. Estadísticos descriptivos del perfil de las creencias de la muestra de profesores de secundaria sobre la enseñanza/aprendizaje

	N	Número	Máximo	Media	Desv. típica
C.PROFE.	240	22,22	88,89	57,4421	13,2065
C.ALUMNO	247	44,44	100,00	73,6955	10,9941
C.PROCES.	245	33,33	97,62	68,7949	11,4097
C.PRODU.	247	19,44	94,44	53,1714	11,9936

C.PROFE: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor.

C.ALUMNO: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno.

C.PROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso.

C.PRODU: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto.

modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C. Proce) correlaciona de forma negativa y significativa ($\hat{A} = -365$, $p < 0,01$) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C. Produc). Por otra parte, el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C. Profe) correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ($\hat{A} = 0,604$, $p < 0,01$) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C. Produc), mientras que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C. Proce) correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ($\hat{A} = 0,697$, $p < 0,01$) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C. Alumno). Basándonos en las intercorrelaciones obtenidas entre los modelos de enseñanza/aprendizaje (alta correlación positiva entre los modelos centrados en el profesor y en el producto y alta correlación positiva entre los modelos centrados en el alumno y el proceso), y en un intento de simplificar, se

TABLA V. Correlaciones de Pearson entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor

	C. Profe	C. Alumno	C. Proce	C. Product
C.PROFE.	1,000	-0,422**	-0,480**	0,650**
C.ALUMNO	-0,422**	1,000	0,701**	-0,353**
C.PROCES.	-0,480**	0,701**	1,000	-0,365**
C.PRODU.	0,650**	-0,353**	-0,365**	1,000

$p < 0,01$, $p < 0,05$

C.PROFE: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor.

C.ALUMNO: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno.

C.PROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso.

C.PRODU: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto.

consideró acertado realizar un segundo análisis de correlación, agrupando los cuatro enfoques iniciales en dos grandes concepciones opuestas que denominamos alumno-proceso (ALPROCE) y profesor-producto (PRPRODU). Esta forma de categorizar las concepciones de los profesores ya ha sido defendida por otros investigadores, como Kember (1997), que clasifica las creencias del profesor en dos dimensiones similares: centradas en el profesor/contenido versus centradas en el estudiante/aprendizaje. En la Tabla V, se muestran los resultados obtenidos.

En tercer lugar, tratamos de resumir y, apoyados por los resultados del análisis correlacional, agrupamos la muestra en dos categorías –profesores centrados predominantemente en creencias profesor-producto versus centrados en creencias alumno-proceso– en función de si la puntuación obtenida era mayor en una o en otra categoría. De esta forma, obtuvimos dos grupos o submuestras. Una submuestra estaba constituida por 51 sujetos –los que puntuaron más alto en la categorías profesor-producto–, mientras que la otra estaba conformada por 161 sujetos –los que puntuaron más alto en la categoría alumno-proceso. A continuación, para conocer la opinión de cada uno de los dos grupos de profesores sobre el grado de obstaculización o interferencia

TABLA VI. Puntuaciones medias (ordenadas de mayor a menor) y desviaciones típicas obtenidas de cada uno de los doce factores presentados como posibles obstaculizadores de la actuación docente para los dos grupos de profesores obtenidos al clasificarlos según sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje

	Concepción predominante		Concepción predominante		
	Profesor-producto (N = 51)		Alumno-proceso (N = 161)		
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
GC7	67,6871	24,1543	GC7	57,8947	23,3940
PD12	45,5782	26,9549	AD2	47,4586	25,8629
AD2	45,3515	28,4038	AD1	43,2561	21,6145
AD1	42,1769	24,7393	CTS	42,9590	22,4844
CTS	39,9093	23,4519	GC6	42,7690	27,5696
GC6	39,1156	27,7537	PD12	41,5638	25,7064
PR9	36,4066	23,0466	PR11	33,1560	27,5774
PR11	28,5714	24,5327	PR9	27,2727	20,4549
GC8	23,1293	25,1883	GC8	23,2804	22,0559
CT3	19,3392	18,4020	CT3	19,8880	15,6585
PR10	16,5986	17,2198	PR10	17,5532	14,9761
CT4	12,1528	18,4313	CT4	15,2482	20,1980

p<0,01, p<0,05

* clave de puntuación:

Me obstaculiza mucho = 3; Me obstaculiza poco = 1; Me obstaculiza bastante = 2; No me obstaculiza = 0

TABLA VII. Comparación de los factores obstaculizadores considerados entre grupos de profesores clasificados según sus concepciones predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje (profesor-producto versus alumno-proceso)

	Concepción predominante profesor-producto (N = 51)		Concepción predominante alumno-proceso (N = 161)		Prueba «T» de student
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
GCT	67,6871	24,1543	57,8947	23,3940	2,595**
PR9	36,4066	23,0466	27,2727	20,4549	2,666**

** p< 0,01; *p< 0,05

que ejercían los variables - entendidos como elementos mediadores entre las creencias y la actuación docente- a la hora de poner en práctica sus teorías y creencias pedagógicas, ordenamos los factores (obtenidos de un análisis factorial previo y que agrupaban las variables del cuestionario) en función de su media. La media indicaba el promedio de las puntuaciones otorgadas por los dos grupos de profesores a cada una de las variables o ítems que configuraban los doce factores obtenidos en el análisis factorial efectuado, de modo que a mayor media, mayor nivel de obstaculización atribuido a dicho factor, y viceversa (ver Tabla VI).

El ranking obtenido de los factores sometidos a consideración es similar en los dos grupos comparados, no obstante, se han obtenido diferencias significativas en algunos de ellos, como se muestra en la Tabla VII.

Discusión de los resultados

Respecto al objetivo I -identificar el perfil psicopedagógico de la muestra global de profesores utilizada y analizar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas de los profesores estudiados- hemos de señalar que, según se desprende de la Tabla III, la mayoría de profesores que han participado en el estudio manifestaron tener unas creencias bastante equilibradas respecto de los cuatro modelos de enseñanza/aprendizaje propuestos. Por tanto, no podemos afirmar que los profesores de secundaria en ejercicio estudiados manejen preferentemente un modelo de enseñanza/aprendizaje, ya que las diferencias obtenidas entre los modelos no resultaron significativas. La mayoría de

ellos (n = 161) puntuaron ligeramente más alto en los modelos centrados en el alumno-proceso, mientras que una minoría (n = 51) obtuvieron puntuaciones algo superiores en los modelos centrados en el profesor-producto. En posteriores trabajos, se indagará sobre ello y se tratará de identificar cuáles son las variables personales y contextuales -experiencia, especialidad o licenciatura cursada, edad, sexo, tamaño del centro, formación previa, etc.- que pueden incidir en su forma de entender la enseñanza/aprendizaje. No obstante, estos resultados difieren sustancialmente de los obtenidos en otras investigaciones anteriores realizadas hace aproximadamente una década, tanto en España (Egido y cols, 1993), como fuera (Palincsar, Steven y Gavelek, 1989), en las que se puso de manifiesto el predominio entre el profesorado de las concepciones y los modelos basados en la trasmisión. Puede suceder que, en España, tras la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), las cosas estén empezando a cambiar, y que, actualmente, estemos caminando hacia modelos de transición (Traver, 2000) mediante los que reformulamos los planteamientos constructivistas desde interpretaciones positivistas. También es posible que realmente el profesorado sea capaz de utilizar un discurso constructivista aprendido tras la promulgación de la LOGSE, pero que, en clase, siga realizando una práctica pedagógica tradicional. Son sintomáticas, por ejemplo, las propuestas que empiezan el trabajo sobre los temas del libro de texto analizando las ideas previas del alumnado, y que, posteriormente, pasan a realizar un continuo de ejercicios en los que no se toman en consideración estos resultados. Además, la mayoría de los libros de texto siguen focalizando el trabajo del profesorado en clase de acuerdo con los planteamientos de la racionalidad técnica. Y, aún más, si nos fijamos en el lugar que ocuparían las preconcepciones docentes respecto de los paradigmas interaccionistas y dialógicos, los posicionamientos quedarían mucho más alejados.

En la misma línea se expresa Marchesi (2000), al afirmar que una posible causa de la disonancia entre pensamiento y acción docente puede ser que al profesorado se le forma, en el ámbito de lo teórico, en modelos de enseñanza innovadores (como ha sucedido en el caso de la implantación de la LOGSE), pero estos no se concretan en acciones específicas, en acciones docentes que lleven a cabo ese tipo de enseñanza. Esto hace que el profesor maneje ideas innovadoras a nivel conceptual, pero que le resulte difícil llevarlas a la práctica (Marchesi, 2000). No se le ofrecen guías para plasmar en acciones educativas concretas los modelos de enseñanza aprendizaje cuya teoría se le ha explicado (el aprendizaje orientado hacia los objetivos, los procesos y la diversidad de ritmos de aprendizaje), y que, a su vez, se le ha indicado que son los más adecuados para conseguir un aprendizaje de calidad. En general, los profesores

están más interesados en que se les proporcionen guías prácticas de acción que concreten en el aula las nociones teóricas en las que se han formado, sin embargo, a pesar de ello, la investigación se sigue centrado en los modelos teóricos (Burnaford, Fisher, Hobson, 2001).

Para poder contrastar estas hipótesis, deberíamos analizar sus prácticas, a ver si son acordes con sus concepciones. Argyris (1982), citado por Burnaford, Fisher y Hobson (2001), distingue entre teorías-defendidas (*theories-espoused*) y teorías en uso (*theories-in-use*). Las primeras se refieren a lo que yo pienso o digo sobre lo que yo hago, mientras que las segundas tienen que construirse directamente a través de la observación de nuestro comportamiento. Por tanto, a pesar de que las creencias psicopedagógicas del profesor reflejan modelos innovadores de enseñanza, sus acciones educativas pueden concretarse en modelos de enseñanza más tradicionales.

Por otra parte, los datos obtenidos del análisis de las correlaciones entre modelos de enseñanza/aprendizaje realizado muestra que las cuatro categorías inicialmente propuestas se podrían reducir, en un intento de simplificación a dos grandes dimensiones, en la línea propuesta por otros investigadores como Kember (1997). Sin embargo, somos partidarios de mantener las cuatro categorías propuestas, ya que pensamos que aunque exista cierto solapamiento (las correlaciones obtenidas han sido de 0,65 y 0,70) mantener las cuatro categorías proporciona una información más rica y permite captar con mayor precisión las concepciones del profesorado.

En lo referente al objetivo II -analizar la percepción de los profesores de secundaria de los elementos obstaculizadores de su actuación docente y contrastarla en función de sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje-, la Tabla VI muestra que el elemento señalado como principal obstaculizador ha sido, para los dos subgrupos de profesores comparados, el factor GC7 (clima de la clase), aunque el grupo de profesores centrados en el enfoque profesor-producto lo percibe con más capacidad obstaculizadora. El factor GC7 está formado por los ítems 22 (la heterogeneidad del alumnado de tu/s clase/s: diferentes niveles de conocimientos, alumnos con NEE, diversidad de culturas, razas, etc.), 23 (la desmotivación del alumnado), 24 (la indisciplina de los alumnos) y 25 (la presión de los alumnos). También es de interés resaltar que los factores relacionados con la administración: la política educativa (AD1) y, sobre todo, la política de gestión (AD2) son percibidos por los profesores de ambos grupos como muy obstaculizadores, y ocupan los primeros lugares en la clasificación. El factor AD1 está formado por los ítems 1 (la política educativa de la administración), 5 (configuración del calendario académico) y 6 (la política formativa del profesorado en ejercicio). El factor AD2 está formado por los ítems 2 (la

presión y exigencias de la administración), 3 (la rigidez del sistema) y 4 (trabas burocráticas y administrativas).

Por el contrario, los elementos considerados menos obstaculizadores por los dos grupos han sido los factores CT3 (decisiones emanadas de órganos directivos) y CT4 (interacción con compañeros). Sin embargo, el hecho de que estos factores no obstaculicen no implica que se aproveche su potencial educativo, lo que es una información adicional interesante que se debería tener en cuenta en futuras investigaciones. El factor (CT3) está compuesto por los ítems 8 (la política educativa del Centro), 10 (la política educativa del Departamento), 12 (la presión y exigencias de tus superiores jerárquicos: Director, Jefe de Estudios, etc.), 13 (la rigidez organizativa del centro), 14 (las directrices emanadas del Nivel, Ciclo o Departamento), 18 (la organización de la docencia: agrupamientos, horarios, etc.), y 19 (tu excesiva carga lectiva). El factor (CT4) está compuesto por los ítems 16 (la falta de apoyo de los compañeros) y 17 (la presión de tus compañeros).

Por otra parte, se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de profesores que se han formado en función de las creencias predominantes de estos respecto a la importancia atribuida a los factores GC7 (clima de la clase) y PR9 (estrés y desmotivación docente) como posibles elementos obstaculizadores. Como se puede apreciar en la Tabla VII, han sido el factor GC7 (clima de la clase) y el factor PR9 (estrés y desmotivación docente) los que han puesto de manifiesto una diferencia más notable a favor del grupo de profesores centrado, predominantemente, en el modelo profesor-producto, ya que han resultado significativas al 1% en estos dos factores ($t = 2,595^{**}$ y $t = 2,666^{**}$ respectivamente). De estos resultados se deduce que son las variables asociadas al clima de la clase (GC7) y al estrés y desmotivación docente (PR9) las que impiden o dificultan en mayor medida que este grupo de profesores puedan aplicar al aula sus concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje. Los ítems que componen el factor GC7 son: 22 (la heterogeneidad del alumnado de tu/s clase/s: diferentes niveles de conocimientos, alumnos con nee, diversidad de culturas, razas, etc.), 23 (la desmotivación del alumnado), 24 (la indisciplina de los alumnos) y 25 (la presión de los alumnos). Ejemplos de ítems que constituyen el factor PR9 son: 7 (el bajo salario laboral), 31. (falta de incentivos o estímulos en tu desarrollo profesional), 32 (el estrés profesional), 33 (la dificultad de compaginar la docencia con otros «roles» o tareas que te demandan), 35 (tu desmotivación personal) y 39 (tu malestar docente).

Si analizamos, desde la teoría «atribucional» de la motivación del logro de Weiner (1974, 1985), las atribuciones que han hecho los profesores de secundaria participantes

en este estudio de los elementos que dificultan la ejecución de sus teorías y creencias en el aula, éstas podrían ser clasificadas como internas (ansiedad y estrés docente) /externas (el contexto físico del aula), estables (características del contenido)/ines- tables (interacción con compañeros) y controlables (preparación psicopedagógica insuficiente)/no controlables (la política educativa de la administración). Por otra parte, podemos extrapolar los resultados de investigaciones realizadas en estudiantes sobre la relación entre las atribuciones causales de sus éxitos y fracasos académicos y el patrón «motivacional» exhibido por estos para así interpretar los resultados obtenidos en este estudio. De este modo, se puede inferir que, al igual que ocurre con los estudiantes que están motivados para aprender, los profesores más motivados para enseñar y, sobre todo, para lograr que los alumnos aprendan harán atribuciones de carácter «controlable» sobre los elementos que dificulten su actuación docente. Por el contrario, los profesores poco motivados tenderán a exhibir un patrón «motivacional» que podríamos denominar «inhibitorio» y se pasarán todo el tiempo lamentándose de la política de la administración o de otros factores sobre los que carecen de control -adentrándose en lo que Freire denominaba la «cultura de la queja». La formación del profesorado irá fundamentalmente dirigida a ayudarle a cambiar su estilo «atribucional» y proporcionarle estrategias que le permitan superar aquellos factores de carácter controlable -como es el caso de los factores GC7 (clima de la clase) o PR9 (estrés y desmotivación docente)- o manejarlos mejor.

Finalmente, hemos de señalar que una de las principales limitaciones del trabajo ha sido haber utilizado exclusivamente instrumentos de medida de auto-reporte, a lo que hay que añadir la falta de representatividad de la muestra. Los sujetos no fueron seleccionados de forma aleatoria, sino que participaron aquellos profesores de los centros elegidos que accedieron voluntariamente a tomar parte en la investigación, pues, a veces, los docentes se muestran reacios a participar en este tipo de estudios. Sin embargo, a pesar de la cautela con que debemos interpretar estos datos obtenidos debido a las limitaciones señaladas, estos parecen indicar que algo está cambiando, y que las concepciones del profesorado empiezan a alejarse de los modelos basados en la transmisión que se manejaban hace una década y se adentran en modelos que podríamos denominar de transición (Traver, 2000), caracterizados por lo que el profesorado ha ido incorporando del lenguaje técnico de la reforma de la LOGSE, pero que todavía evidencian la dificultad para que se produzcan cambios en las prácticas. Algunas de las razones que podrían explicar la situación actual son las que se enumeran a continuación:

- Los modelos de formación y desarrollo profesional docente puestos en marcha por los agentes de la propia LOGSE (política educativa y formación del profesorado), que enfatizaron preferentemente los modelos de entrenamiento, los modelos de evaluación y observación (racionalidad técnica) y, en menor medida, los modelos de desarrollo y mejora profesional -aunque también implementados mayoritariamente desde una perspectiva técnica.
- La poca o nula consideración de la investigación en los planteamientos sobre desarrollo profesional y en la estructura del lugar de trabajo en enseñanzas no universitaria, aunque, contradictoriamente, en el marco teórico que establece la LOGSE se considere al profesorado como un investigador que reflexiona sobre sus propias prácticas.
- La poca consideración y valoración socio-profesional de la docencia y el anquilosamiento en las perspectivas de la racionalidad técnica que posicionan al profesorado en el inmovilismo pedagógico e impide que se consideren profesionales intelectuales críticos.

En general, pensamos que este estudio contribuye a conocer los obstáculos que dificultan la práctica pedagógica de los docentes, a la vez que aporta información interesante que puede ser útil a la hora de diseñar cursos y programas de formación para el profesorado.

Referencias bibliográficas

- BANDURA, A (1987): *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- BOULTON-LEWIS, G. M.; SMITH, D. J. H.; MCCRINDLE, A. R.; BURNETT, P. C.; CAMPBELL, K. J. (2001): «Secondary teachers' conceptions of teaching and learning». En *Learning and Instruction*, 11, pp. 35-51.
- BURNAFORD, G.; FISHER, J.; HOBSON, D. (2001): *Teachers doing Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes» (trad.). En M. C. WITTRICK (ed.): *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*. Vol. III. Madrid, Paidós-MEC, pp. 444-531.

- DOMÉNECH, F. (2004): *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Colección Psique. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- «Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario». Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre, 1999a.
- «Nivel de concordancia entre las teorías educativas del profesor universitario y su conducta de clase». Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre, 1999b.
- EGIDO, I.; CASTRO, M.; LUCIO-VILLEGAS, M. (1993): *Diez años de investigación sobre profesorado*. CIDE 1983-1993. Madrid, MEC.
- KEMBER, D. (1997): «A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching». En *Learning and Instruction*, 7, pp. 255-275.
- LATORRE, A. (1989): *Psicología del proceso de enseñanza/aprendizaje: La situación educativa*. Primera parte. Valencia, Nau Llibres.
- LOGSE (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en España*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias de la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARRERO, J. (1993): «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza». En M. J. RODRIGO, A. RODRIGUEZ, J. MARRERO, (eds). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, pp. 243-276.
- MCCOMBS, B. L.; WHISLER, J. S. (1997): *The learner-centered classroom strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, Jossey-Bass Education Series.
- MEDRANO, C. (1995b): «Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje». En *Revista de Educación*, 8, pp. 17-28.
- MEDRANO, C. (1997): «Los procesos de enseñanza-aprendizaje: implicaciones para la formación del profesorado». En J.A. BELTRÁN et. al: *Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Dto. de Ps. Evolutiva y de La Educación, pp. 31-35.
- NORUSIS, M. J. (1999): *SPSS for Windows (Versión 10.0)*. Chicago, IL, SPSS Inc.
- PALINCASAR, A. S.; STEVENS, D.; GAVELEK, J. (1989): «Collaborating with teachers in the interest of student collaboration». En *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 41-53.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». En *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.

- RODRIGO, M. J. (1985): «Las teorías implícitas en el conocimiento social». En *Infancia y aprendizaje*, 31, pp. 145-156.
- SAMUELOWICZ, K.; BAIN, J. D. (2001): «Revisiting academics' beliefs about teaching and learning». En *Higher Education* 41, pp. 299-325.
- SHAVELSON, R.; STERN, P. (1981): «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior». En *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.
- TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (1988): «Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos». En L. M. VILLAR (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 135-148.
- TRAVER MARTÍ, J.A. (2000): *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad. Tesis Doctoral*. Dept. d'Educació. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I de Castellón.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Sevilla, Marfil.

Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas

Antonio García Madrid

Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

Los seguidores españoles de Celestín Freinet, aún cuando parezca inverosímil, estuvieron presentes en las entonces paupérrimas tierras de Las Hurdes de los primeros años treinta, coincidiendo la incipiente II República española e impulsados, en parte, por el marco general de renovación que la política educativa del nuevo régimen alentaba. Los niños de aquella comarca, que las viejas fotografías nos muestran descalzos y con síntomas de la necesidad que atenazaba a aquellas tierras, gozaron de la técnica de la imprenta, del texto libre, de la correspondencia inter-escolar y de otras innovaciones, entonces vanguardistas. Hubo maestros, jóvenes preocupados e inquietos, que se lanzaron a esta experiencia muy lejos de los grandes centros españoles de influencia freinetiana, en especial, del catalano-aragonés, y, aparentemente, por iniciativa propia: fueron escuelas-islas perdidas en la meseta central, remotísimas en Las Hurdes. Los maestros que hicieron esto no son conocidos con precisión. Las fuentes publicadas se refieren a muchos de ellos, algunas veces se cita la escuela, pero se deja al maestro en la sombra y otras al revés, e, incluso, se incluye en la influencia freinetiana a escuelas y maestros que nada tuvieron que ver con este asunto. Este trabajo quiere establecer documentalmente quiénes fueron los maestros freinetianos de Las Hurdes durante el período citado.

Palabras clave: II República, Las Hurdes, Celestín Freinet.

Abstract: *Freinetian teachers in Las Hurdes during the Second Spanish Republic. Documented news*

As improbable as it seems, the Spanish followers of Celestín Freinet, were present in the very poor territories of Las Hurdes in the early 30s. They coincided with other followers of the incipient Second Spanish Republic and were partly motivated by the general framework of renewal encouraged by the education policy of the new regime. The children of that region, that the old photographs show us barefoot and with several symptoms of the necessity that afflicted that

area, enjoyed the technique of the press, the free text, the inter-school correspondence and other innovations most modern for those days. There were teachers, worried and anxious young people that undertook this experience very far from the main Spanish centres of Freinetian influence, in particular from the Catalan-Aragonese area. These teachers, who apparently did it on their own initiative, were remote school-islands lost in the central plateau, far away in Las Hurdes. They are not known with accuracy, although the published sources refer to many of them. Sometimes the school is mentioned, but the teacher is left aside and some other times the opposite happens, and even schools and teachers that had nothing to do with this subject are included in the Freinetian influence. The aim of this work is to establish, with documentary evidence, who were the Freinetian teachers of Las Hurdes during the period mentioned.

Key words: Second Spanish Republic, Las Hurdes, Celestin Freinet.

Noticias documentales sobre los maestros freinetianos de las Hurdes

Las referencias a los maestros freinetianos de Las Hurdes en los documentos, principalmente en los publicados, son varias, si bien no todas son dignas de la misma confianza.

Estas referencias son las siguientes:

- La esposa de Celestín Freinet, Élise, en el libro que recoge el recorrido histórico de la escuela promovida por su marido, se refiere, entre los primeros iniciadores de la misma en España, al maestro Vargas, de la provincia de Cáceres, junto a otros maestros más conocidos: José de Tapia, Simeón Omeya y Patricio Redondo (todos vinculados al grupo catalo-aragonés)¹.
- En la contracubierta del Boletín de la Cooperativa española de la técnica Freinet, Colaboración, del mes de abril de 1935², aparecía una relación de cuadernos escolares de trabajo publicados por escuelas y maestros colaboradores, y, en esa relación, se citan los cuadernos Ideas y Hechos de la escuela de niños

¹ ÉLISE FREINET (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular (Historia de la Escuela Moderna)*. Barcelona, Laia, pp. 224.

² (1935): *Colaboración*. La imprenta en la escuela, 2, 16.

de Caminomorisco (Cáceres) y Niños, pájaros y flores de la escuela mixta de La Huerta (Cáceres)³.

- En el mismo Boletín, pero, en este caso, en la edición publicada el mes de julio de 1935, se encuentran dos noticias de máxima importancia. La primera, en una breve nota con título *Esquema histórico*, alude a la editorial del Boletín en la que se enumeran, al parecer por la pluma de Patricio Redondo, las escuelas españolas en las que se realizaron los primeros *ensayos de la técnica* en el curso 1932-33. En efecto, en ese editorial, titulado *Caminos*, Redondo dice que junto a Montoliu y Puigvert, pueblecitos de Lérida en los que se gestó «nuestra técnica», hay que citar otros dos pueblos de la misma condición que los anteriores que se llaman Plasencia del Monte en Huesca y Caminomorisco en Cáceres, en Las Hurdes. Para, a continuación, más abajo, enumerar los cuadernos escolares impresos en esas escuelas: *Libros vividos* y *L' Afany* de Montoliu y Puigvert (como dos tonos, como dos columnas, como dos polos de «nuestra técnica»), y enseguida «trabajos escolares vividos» en Plasencia del Monte, e «Ideas y Hechos» en Caminomorisco⁴.
- A partir de noviembre de 1935, *Colaboración* anunciaba que, al modo de *Infantines* en Francia, la cooperativa publicaría una colección de escritos con el nombre Lo que escriben los niños, cuyo primer número se habría de titular *Vida Hurdana*. Pues bien, en la última página de esta pequeña publicación, se dice en una nota al pie: *Este cuaderno ha sido compuesto con escritos de niños y niñas de las escuelas nacionales de Caminomorisco, La Huerta y Vegas de Coria (Cáceres)*⁵. La referencia a la escuela de Vegas de Coria sorprende, ya que es nueva.
- Por último, en varias publicaciones se alude, al paso, al maestro de Casar de Palomero como uno de los maestros freinetianos del lugar. El primero que así procede es Herminio Almendros. En un pequeño artículo, quizá escrito al finalizar la guerra civil⁶, afirmaba, al repasar la fuerza del movimiento freinetiano en el año

³ La Huerta era, y es hoy, una pedanía de Caminomorisco. Ambas escuelas distaban entre sí un par de kilómetros y podían verse mutuamente por estar las dos en sendos altozanos. Los niños de La Dehesilla, pedanía también de Caminomorisco y equidistante entre este pueblo y La Huerta, asistían a la escuela de esta última localidad.

⁴ (1935): *Colaboración*. La imprenta en la escuela 5, 37 y 34.

⁵ El número *Vida Hurdana*, así como la colección del Boletín *Colaboración*, están reproducidos en la publicación de Jiménez Mier Terán (F. JIMÉNEZ MIER TERÁN (1996): *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona, EUB). Es interesante señalar que la edición francesa de *Vida Hurdana*, publicada por *Infantines* con el título *Les Hurdes*, adjudica la autoría sólo a la escuela de Caminomorisco: *Texte et línos de l' école de CAMINOMORISCO (CACERES) ESPAGNE*. La fecha de publicación es junio de 1936 y el contenido coincide prácticamente con la edición española, incluso en los grabados (Apéndice documental: documentos I y II).

⁶ H. ALMENDROS (1979): «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)». En *MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR: La Escuela Moderna en España*. Madrid, Zero-ZYX, p. 67 (el subrayado es propio). Parece este pequeño trabajo un artículo escrito quizá en 1939, como deja entrever el título, o quizá en los años inmediatos posteriores, tal vez en Francia, inmediatamente después de la guerra civil (según testimonio de Fernando Jiménez Mier y Terán, al que debo esta información).

1934, después del ascenso al poder del gobierno radical-cedista: *Hubo así cierta retracción en el crecimiento del grupo, pero ya se contaba con firmes compañeros de distintas regiones: Cataluña, desde luego, la de mayor número. Pero los había también en Mallorca, Valencia, Aragón, Castilla, Andalucía, Extremadura... ¡Ob, aquellos trabajos de la escuela Casal (sic) del Palomero, en las Hurdes...!* A su estela, Ferrán Zurriaga, que según su propia confesión vive en este punto de Almendros, así lo dijo en un pequeño artículo del año 1979⁸: *Las ideas de Freinet se extienden en Cataluña, Mallorca, Valencia, Aragón, Castilla, Andalucía, Extremadura... Hasta la pequeña escuela de Casal(sic) de Palomero, en Las Hurdes, había llegado la imprenta escolar. Los nombres de Luis Bover, Ana Gavín, Vargas, Omella, Miret, Soler i Godes, Benaiges, Aige, Consell, Alcobé, y otros más, serán los de los maestros que intuirán en su acción cooperativa el camino de una nueva escuela popular⁹.*

Maestros freinetianos seguros

¿Cuántas de estas noticias son seguras? ¿Todos, escuelas y maestros citados más arriba son freinetianos? ¿Quiénes son los verdaderos freinetianos de Las Hurdes? Ciertamente, todos los nombrados no lo son. La documentación disponible prueba que, de todos ellos, sólo José Vargas, maestro de Caminomorisco, y el maestro de La Huerta aplicaron las técnicas de Freinet durante al menos dos cursos académicos, 1932-33 y 1933-34.

En efecto, el maestro de la escuela unitaria de niños de la Factoría de los Ángeles de Caminomorisco -de donde salieron los cuadernos con el título Ideas y Hechos, impresos

⁸ Con estas pocas palabras Herminio Almendros da a entender, indudablemente, que no conocía de primera mano ni al movimiento freinetiano en las Hurdes, ni a Vargas, ni lo que se hacía en las escuelas de Caminomorisco y La Huerta. Sí tenía noticia, también confusa, de los cuadernos escolares producidos en Las Hurdes, por la admiración con que los cita, pero, sin duda, se refiere a la publicación *Vida Hurdana*, de la que pudo tener noticia indirecta, o que quizá ojeó, sin más, pues la autoría en ella es manifiesta.

⁹ F ZURRIAGA (1979): «El movimiento Freinet en España. Itinerario de la Escuela Moderna». En Cuadernos de Pedagogía, 54, pp. 20-22. Hoy el error continúa tal cual, y en una obra colectiva que pasa revista a las iniciativas educativas recientes se dice de aquellos maestros freinetianos españoles: *El grupo de maestros renovadores fue creciendo; desde Cataluña, centro de este movimiento, se extendió a Mallorca, Valencia, Aragón, Castilla, Andalucía, Extremadura* (la pequeña escuela de Casal (sic) de Palomero, en las Hurdes, contaba con una imprenta escolar) y Galicia. (M. Carreño et al. (2002): Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid, Síntesis, p. 98 (El subrayado es propio).

⁹ El subrayado es propio. Obsérvese que Zurriaga, si bien es verdad que sigue a Almendros, es evidente que también sigue aquí las noticias del boletín *Colaboración*, nombra a Vargas, maestro de Caminomorisco, pero no da, curiosamente, el nombre del maestro de Casal de Palomero, lo que puede indicar un equívoco que más abajo intentaré esclarecer.

desde el mes de abril de 1933 (si no aparece algún otro cuaderno con fecha anterior)- fue José Vargas Gómez. Y el maestro de La Huerta -donde se imprimieron los cuadernos con el título Niños, Pájaros y Flores, desde el mes de mayo de 1933 (si no se localizan ejemplares con fecha anterior)- fue Maximino Cano Gascón¹⁰. Al respecto no cabe duda alguna, como se probará más abajo documentalmente.

El resto de los datos y las noticias más arriba citados debe matizarse y merece un comentario detenido.

Nada hay que objetar, pues, a las noticias de Élise Freinet sobre Vargas, ni a las primeras dadas en *Colaboración* sobre el mismo maestro, y sobre *Ideas y Hechos y Pájaros, Niños y Flores*. No ocurre lo mismo en el caso de la referida a la publicación de *Vida Hurdana*, en la que se afirma que, en ese cuadernillo, se incluían también trabajos de los niños de la escuela de Vegas de Coria. Esto no puede aceptarse como válido sin matizaciones. La noticia, sin más, induce a pensar que también en esa escuela, además de en las de Caminomorisco y La Huerta, se practicaba la técnica de Freinet, y que el maestro era un freinetiano más. Lo que no es cierto o, al menos, no se puede afirmar con la documentación disponible.

El maestro de Vegas de Coria era entonces, hasta que falleció tempranamente en 1935, Fausto Maldonado Otero, quien era también inspector¹¹ de la zona del Patronato de Las Hurdes -del que también formaban parte las escuelas de Vargas y Cano- y director de la Misión Pedagógica del lugar. Consta la amistad personal, la cercanía y una muy fluida relación de este inspector con Vargas y Cano, e, incluso, se intuye el apoyo recibido por estos maestros de su superior a la hora de aplicar las técnicas freinetianas, aunque todavía no pueda afirmarse documentalmente¹². El voto de gracia personal a Cano así lo indica¹³ y la carta que dirigió a Vargas cuanto éste conocía ya

¹⁰ Milagrosamente, después de tantos años, he podido ojear varios ejemplares de *Ideas y Hechos*, además de alguna página suelta, y uno de *Niños, Pájaros y Flores*. Los primeros fueron guardados primorosamente durante décadas por Juvencio Martín, maestro ya fallecido y niño entonces de aquella escuela, y las hojas sueltas fueron rescatadas de entre los papeles de José Vargas, puestos a mi disposición confiada y gentilmente por sus hijas Dolores y Pilar. El segundo cuadernillo citado fue encontrado entre los papeles de Maximino Cano gracias a la benevolencia y afanes de su hija Aurora. (Apéndice documental: documentos III y IV)

¹¹ Así figura en un voto de gracia que concedió a Maximino Cano cuando éste se trasladó en 1933 a Montijo, y que figura en su expediente de depuración (AGA 32/12346).

¹² Sin duda alguna, la oposición de Fausto Maldonado a tal iniciativa la hubiera hecho imposible, lo que prueba indirectamente que contaba con su beneplácito implícito. Además, los primeros cuadernillos impresos en la escuela de Vargas, que todavía no se denominaban *Ideas y Hechos*, sino simplemente Cuaderno de trabajos escolares, aclaran, en varios lugares, que la escuela que los producía pertenecía la Misión Pedagógica de las Hurdes, a la cabeza de la cual estaba Maldonado.

¹³ Vistos los progresos alcanzados y la conducta ejemplarísima de D. Maximino Cano, durante los tres años y medio que lleva ejerciendo en la Misión Pedagógica de Las Hurdes me complazco otorgándole el más expresivo voto de gracia. La competencia profesional de este gran Maestro y el celo con que cumple sus deberes, procurando superarse cada día en el hacer de su Escuela, hacen innecesarias toda clase de indicaciones y advertencias. (...). En Huerta, a 2 de junio de 1933. Vº Bº El Inspector Fausto Maldonado [Rubricado]. (AGA 32/12346) (Apéndice documental: documento V)

el resultado del concurso que le permitiría volver en 1934 a su tierra natal, y abandonar Las Hurdes, no deja lugar a dudas¹⁴. Pero nada prueba que Maldonado fuera un maestro freinetiano, un divulgador de las nuevas técnicas ni, incluso, que él fuera el origen de la iniciativa en la zona. Por el contrario, José Vargas, en un documento fechado en 1958, aludía a otro inspector, Francisco Carrillo Guerrero, que, al parecer, les dio el beneplácito. En el mismo documento, cuando habla de la aplicación de la técnica en Caminomorisco y La Huerta, dice textualmente: *... ahí quedan en el Ministerio del Trabajo, actualmente en el de la gobernación, las muestras del hacer de entonces. Además D. Francisco Carrillo Guerrero que nos visitaba aprobó ampliamente nuestra obra, en su realización y finalidad*¹⁵. Dos razones apoyan esta afirmación sobre Maldonado: la primera tiene fundamento documental -se basa en que en la documentación disponible no hay indicio alguno al respecto en la trayectoria de este maestro-, la segunda radica en el testimonio de los alumnos de aquella escuela que todavía viven.

En efecto, Maldonado, del que, desgraciadamente, no he podido aún localizar la hoja de servicios, parece que fue un maestro dedicado profesional y personalmente, por la trayectoria hasta ahora conocida, a la redención social y educativa de Las Hurdes, y atado voluntariamente al Real Patronato hurdano. Nacido en Cañamero (3 de octubre de 1890), localidad cercana a Guadalupe, de origen humilde¹⁶, fue sorprendentemente formado en la Escuela Normal Superior de Maestros de Álava y no en la más cercana de Cáceres. Se incorporó a los estudios de magisterio a los 22 años, muy tarde para lo que era habitual entonces, pero fue un estudiante brillante que concluyó con la calificación de sobresaliente los ejercicios del examen de reválida para maestro de primera enseñanza¹⁷. Doce años después, en 1928, era ya maestro del Real Patronato en Caminomorisco, y parece que fue a él a quien sucedió en esa escuela en 1930 José Vargas, al trasladarse Maldonado a Vegas de Coria para asumir también más

¹⁴ Estimado amigo y compañero: Recibí su att^a del 14. Mi enhorabuena por haber conseguido su mejor deseo en el concurso. Lamento que esta Misión se vea privada de los buenos servicios de un Maestro como Vd. (Carta de Fausto Maldonado a José Vargas de 20 de septiembre de 1934. Documento de la familia Vargas).

¹⁵ Documento de la familia Vargas que se reproduce en el apartado documental de mi anterior trabajo al respecto (2004): «Mas noticias sobre el origen de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República. Datos sobre el maestro Máximo Cano Gascón». En PAPELES SALAMANTINOS DE EDUCACIÓN 3, pp. 375-403, 385. Sobre este inspector, destinado aquellos años en Madrid, y la posibilidad de que fuera él el impulsor de la iniciativa se darán noticias en otro trabajo, en el que se estudiarán detenidamente todas las posibles vías de llegada a Las Hurdes de la influencia freinetiana.

¹⁶ Consta en la certificación de nacimiento que acompaña al expediente académico que su padre era labrador y las labores de su madre eran «las naturales de la mujer» (AGA 31/18990).

¹⁷ Cursó el año académico 1914-15, tercero de su estancia en la Escuela Normal, «según el RD de 30 de agosto de 1914», lo que parece indicar que ya había cursado el Bachillerato previamente, dato, que, junto con los estudios cursados en Álava, no concuerda con su origen social.

altas responsabilidades que las de mero maestro de la localidad¹⁸. No hay indicio alguno de contacto con Freinet ni con los freinetianos españoles, lo que no quiere decir que Maldonado no tuviera noticias o algún contacto con los movimientos de renovación.

Mas la prueba definitiva de que no fue Maldonado un freinetiano, ni quien indujo a Vargas y a Cano a serlo es el testimonio de los antiguos alumnos de Vegas de Coria. Ninguno de los que he podido entrevistar dejan de reconocer la gran valía de este maestro y su buen hacer, incluso más allá del recinto escolar, para remediar lo mucho que todavía se podía remediar en aquellas tierras. Aunque también ninguno recuerda alguna técnica especial en la escuela, ni tampoco lo que parece ser definitivo en estos casos: la imprenta y los trabajos impresos o cuadernillos escolares. Nada.

¿Quiere decir esto que alguien miente cuando se da la noticia impresa de la participación de los niños de la escuela de Vegas de Coria en *Vida Hurdana*? No lo creo. Es posible que Vargas y Cano prepararan en un principio, y por su cuenta e iniciativa, esa publicación con sólo los niños de sus respectivas escuelas. Que después invitaran a Maldonado a que los niños de Vegas de Coria participaran en la empresa, aunque imprimiendo ellos los trabajos, pues sólo consta la existencia de una imprenta en la escuela de Caminomorisco¹⁹. Si cotejando los textos de *Vida Hurdana* y de la publicación francesa de la misma por Infantines (Les Hurdes) con los cuatro cuadernillos conocidos de la escuela de Vargas y con el único ejemplar de *Pájaros, Niños y Flores* de la escuela de Cano, vemos que la mayoría de los textos habían aparecido ya en ambas escuelas. El resto pueden adjudicarse a los trabajos de los alumnos de Vegas de Coria, aunque es previsible también que estos textos que no aparecen, y que adjudico supuestamente aquí a la escuela de Maldonado, fueran de cuadernillos escolares hoy desaparecidos de las escuelas de La Huerta y de Caminomorisco.

Lo mas probable, sin embargo, es que ni Vargas, ni Cano, ni Maldonado tuvieran nada que ver con la preparación de la publicación de *Vida Hurdana* y la versión francesa Les Hurdes. En 1935, cuando la Cooperativa Española de la Técnica Freinet tomó la decisión de inaugurar una colección propia al modo de Infantines, de sus colegas franceses, con el título *Lo que escriben los niños*, e incluir como número primero *Vida Hurdana*, ni Vargas, ni Cano estaban ya en Las Hurdes. Uno estaba en Abarán (Murcia)

¹⁸ Desgraciadamente, siguen sin aparecer los fondos documentales del Real Patronato de Las Hurdes, luego, durante la República, sólo Patronato de Las Hurdes, y de la Misión Pedagógica en ese lugar, que aclararían tantas cosas.

¹⁹ En los cuadernos Ideas y Hechos, se dice que la imprenta la compró el maestro, con su dinero, es decir, Vargas. Lo corrobora el hecho de que en los inventarios de la escuela de niños de Caminomorisco no figure ninguna imprenta, ni en el presupuesto de 1931-1932 partida alguna para tal fin. (Documentación cedida por la familia Vargas).

y el otro en Montijo (Badajoz)²⁰, sin que conste contacto entre ellos, y Fausto Maldonado había fallecido. Por lo tanto, *Vida Hurdana* es, a todas luces, hechura de la central barcelonesa receptora de los cuadernillos²¹, y fue compuesta con los cuadernos recibidos en los años precedentes de Caminomorisco y La Huerta.

Entonces, ¿por qué se atribuye precisamente en esa publicación la autoría de trabajos freinetianos a la escuela de Vegas de Coria? Porque Vargas solía incluir en *Ideas y Hechos*, y tal vez también Cano en *Pájaros, Niños y Flores* (aunque será más difícil probarlo, pues solo existe un ejemplar), trabajos de los niños de Vegas de Coria, como, por ejemplo, uno de los más significados: *El lobo cardenchú* –que aparece precisamente también reproducido en *Vida Hurdana*, realizado por Martín Sánchez, del que se dice textualmente que era alumno de la Escuela-modelo de Vegas de Coria, regentada por el Sr. Director de la Misión Pedagógica de Las Hurdes, esto es, Fausto Maldonado. Por tanto, todo cuadra, sí, y no hay por qué desmentir lo que allí se dice: los alumnos de Maldonado colaboraron (indirecta e involuntariamente) en la publicación. Pero este hecho no permite deducir que en Vegas de Coria había un maestro freinetiano.

Lo mismo deja entrever la publicación francesa *Les Hurdes*, de 1936, que se realizó a partir del texto español, al que reproduce fielmente incluso en los dibujos y grabados de linoleo. Aunque con una salvedad que inclina aún más la balanza a favor de la hipótesis de que sólo Vargas y Cano eran freinetianos, con la batuta en manos del primero: la autoría se atribuye en su totalidad a la escuela de Caminomorisco. En la cubierta, se dice textualmente lo siguiente: *Textes et lins de l'école de CAMINOMORISCO (CACERES) ESPAGNE*. ¿Por qué? Tal vez porque en la Cooperativa francesa sólo constaba la temprana iniciativa escolar de Vargas, conocedor de la lengua francesa, del que habían recibido desde años antes cuadernos escolares impresos, contactos tempranos, y un numeroso y fluido intercambio escolar, como lo prueban las páginas de *Ideas y Hechos* desde su aparición. Para los franceses, Cano, al que podían conocer sólo a través de Vargas y por el cuaderno *Pájaros, Niños y flores*, era su sombra, y Maldonado simplemente no existía.

²⁰ Véanse sus respectivas hojas de servicio (Archivo del Ministerio de Hacienda, Clases Pasivas, PM436/58 y PM163/74. En adelante acp).

²¹ La «editorial» del número de Colaboración correspondiente al mes de noviembre de 1935, bajo el título *Actividades y proyectos*, lanzó la idea de una publicación denominada *Lo que escriben los niños*, al modo de sus colegas franceses con *Infantines*: La publicación de «lo que escriben los niños» –decía– es otra de las realizaciones que nuestro grupo ha de ensayar y perseguir desde el actual curso escolar. Queremos dar a los niños auténtica literatura de niños. ¿Y qué mejor que dejarles a ellos hacerlo con los múltiples trabajos impresos? La iniciativa estaba ya madura, pues, en el mismo número, al final, se anunciaba ya la venta, para quien lo solicitara, de *Vida Hurdana* como primera publicación de la serie. En números posteriores, se animaba a los cooperativistas a mandar colaboraciones para nuevas publicaciones.

La cuestión del maestro de Casar de Palomero es mucho más ardua, pero también más clara. Aventuro ya que no puede hablarse, salvo milagros documentales que creo muy improbables, de un maestro freinetiano en este hermoso pueblo hurdano, a escasos 8 km de Caminomorisco y La Huerta, que entonces era la entrada obligada a la región para los viajeros procedentes del sur o del centro peninsular mediante el ferrocarril de Plasencia²².

Cuatro fueron los maestros que estuvieron destinados en este pueblo desde 1930 a 1936, a los que hay que añadir dos maestras, pues hasta 1934 existía una única escuela unitaria para niños y otra para niñas, y dos, al parecer, para cada uno de los sexos a partir de este último año. Los maestros fueron los siguientes: Desiderio Caballero Santibáñez, Fernando Martín González, Julio Hernández Puertas y Cipriano Muriel Albarrán; las maestras: María Regodón Cantero (esposa de Cipriano Muriel Albarrán) y María Concepción García del Amo (esposa de Fernando Martín González).

Es muy importante establecer la sucesión temporal de estos maestros en la escuela de Casar de Palomero, por cuanto la coincidencia con los maestros de Caminomorisco y La Huerta es fundamental. La sucesión temporal de todos ellos es la que pasamos a referir a continuación.

Del maestro Desiderio Caballero Santibáñez no he podido localizar aún la hoja de servicios, pero es seguro, por testimonios directos, que, después de muchos años de servicio en Casar, abandonó este pueblo con destino a Plasencia en los primeros años de la década de los treinta. En efecto, el padrón municipal del año 1930 lo reconoce como maestro (el único de la escuela de niños) y residente en el lugar desde hacía ocho años, y aclara que contaba ya con 51 años de edad²³. También el padrón, pero, en este caso, el de 1932, en la «Relación adicional de altas y bajas», le cita en el apartado de bajas²⁴. El expediente de depuración, localizado en el AGA, aporta pocos datos al respecto, salvo que era maestro en Plasencia, con graves problemas en la vista a pesar de sus 57 años, y con un expediente de jubilación en trámite²⁵.

²² Hay un preciso relato impreso en uno de los cuadernillos que se conservan de la escuela de Caminomorisco de un viaje en tren de Madrid a Las Hurdes, realizado por Eduardo Olivera, hijo del médico del mismo nombre de la Factoría de los Ángeles en Caminomorisco. Este, además de precioso, es un relato que reproduce fielmente la dureza de un viaje que duraba una larga jornada (desde las 6 horas), con parada de media hora obligada en Talavera para que los viajeros *se apeen para comer*; cambio de tren antes de Plasencia, toma de un coche para arribar a Casar de Palomero (a las 18 horas), que debía después ser sustituido por una caballería que les dejaba en Caminomorisco a las 23 horas. (Apéndice documental: documento VI).

²³ Padrón Municipal del año 1930 y 1932 del Ayuntamiento de Casar de Palomero.

²⁴ Idem 1932.

²⁵ AGA 32/13246. El expediente carece de interés. La comisión depuradora de Cáceres propuso en junio de 1936 lo siguiente: *...este Sr. Maestro es persona intachable, afecta al Movimiento Nacional, y por tanto, no la estima merecedora de sanción alguna.*

Así pues, Desiderio coincidió temporalmente dos años (1930-32) con Vargas y Cano. ¿Pudo, pues, influir en ambos para que experimentaran inmediatamente después las técnicas freinetianas? Y, al revés, ¿fue un maestro tocado por los dos de Caminomorisco? La respuesta, sin duda, es no en ambos casos. Por formación, Desiderio era un maestro tradicional de la «vieja escuela». Por edad y por destino profesional, las posibilidades de que fuera un freinetiano entusiasta que irradiara y encandilara a Cano y Vargas son nulas. Y al contrario: que dos jóvenes treintañeros, recién llegados a la comarca convencieran a un maestro como Desiderio, son también inexistentes. Además, no se tiene ninguna noticia al respecto y los antiguos alumnos así lo aseguran: era un buen maestro de la escuela tradicional «de siempre». Si fuera al contrario, es decir, si Desiderio hubiera sido un maestro innovador, de seguro que en el expediente de depuración hubiera fácilmente constado, dada la proximidad de los testimonios que cabía recoger, cuando fue todo lo contrario.

A Desiderio le sucedió, sorprendentemente, un jovencísimo maestro, posiblemente cursillista: Fernando Martín González²⁶. Había nacido en 1911 en Lagunilla, sierra salmantina limítrofe con la provincia de Cáceres, muy cercana a Las Hurdes. Se había formado en la Escuela Normal de Cáceres y había conseguido el título de maestro en 1930²⁷. Aunque desconozco su hoja de servicios, sí se sabe la fecha en que llegó a Casar de Palomero y cuándo dejó el lugar. El padrón municipal, en la relación de altas y bajas de 1932, en el apartado «Altas por adquirir vecindad», recoge su nombre²⁸. Su marcha se conoce también indirectamente: en el expediente de depuración, fechado en el mes de enero de 1937, un testigo de Jerte declaraba que este maestro llevaba en el pueblo dos años²⁹, lo que indica que dejó Casar de Palomero en los primeros meses de 1935, justo unos meses después de que llegaran a ese lugar los dos maestros que por muchos años serían los titulares de la escuela, y que cubrían el hueco dejado en 1932 por Desiderio Caballero (septiembre y octubre de 1934).

Por tanto, Fernando Martín coincidió temporalmente en Las Hurdes con Vargas durante los años 1932, 1933 y 1934, y con Cano sólo durante los dos primeros. ¿Será éste

²⁶ Véase el expediente en el Archivo de Clases Pasivas, en adelante acp (acp JM550/83), en el que figura un documento de la Delegación Provincial de Cáceres que certifica los servicios de este maestro y dice de él textualmente: «Cursillista de 1936...».

²⁷ Expediente académico en AGA 32/09759

²⁸ Padrón Municipal del año 1932 del Ayuntamiento de Casar de Palomeo. Recoge, además, que era natural de Lagunilla, Salamanca, soltero, pero no su profesión, aunque sí la edad, 27 años, con un evidente error, y que residía en el municipio desde hacía un año. Este último dato confirma dos hechos: primero, que este maestro llegó sin duda al lugar en condición de cursillista y convivió con el maestro titular Desiderio durante unos meses, y, segundo, que una vez hubo marchado este último maestro de la escuela en 1932 con destino a Plasencia, desempeñó interinamente las funciones de tal hasta que en 1934 llegó el nuevo titular de la misma.

²⁹ Expediente de depuración AGA 32/13247.

el maestro freinetiano de Casar de Palomero? Así lo creí yo mismo en los primeros momentos, mientras lo localizaba y seguía su pista. Un maestro joven, recién salido de la Escuela Normal, con ganas e iniciativas, y dispuesto a hacer algo nuevo. El perfil no podía ser mejor. O bien podía haber llegado ya con la iniciativa freinetiana en el petate, o bien Vargas y Cano podían haberle hablado del asunto y convenciéndolo para que la escuela de Casar se uniera a las técnicas de las escuelas de Caminorisco y la Huerta. Cualquiera de las dos posibilidades era posible. Y, sin embargo, ninguna de las dos se puede confirmar, es más, ninguna de las dos fue realidad. Fernando Martín nunca fue un maestro tocado por Freinet, y nunca aplicó las técnicas de éste en Casar. Los alumnos aún vivos de aquel momento a los que se preguntó por la utilización de la imprenta, la correspondencia inter-escolar, el intercambio o la composición de textos afirman rotundamente que nada de eso tuvo en la escuela de su niñez con este maestro. Por otra parte, si Fernando Martín hubiera hecho algo innovador en la escuela, aprovechando y siguiendo la política general de renovación de la República, los celosos inquisidores de la comisión de depuración lo hubieran descubierto fácilmente. Sin embargo, su expediente carece de interés: la Comisión depuradora de Cáceres declara en junio de 1937 que *este Sr. Maestro es persona intachable, afecta al Movimiento Nacional, y por tanto, no la estima merecedora de sanción alguna*³⁰. Además, hay otra razón de peso que lo confirma. Si las noticias de las escuelas de Caminomorisco y La Huerta y los cuadernos escolares de Vargas y Cano llegaron desde los primeros momentos y sin problemas (año 1933 y siguientes) a la Cooperativa española de la Imprenta en la Escuela, y de este modo aparecieron publicadas en el boletín *Colaboración*, por qué no las de Casar y los cuadernos de Fernando Martín si, en el caso de que se hubieran dado, eran contemporáneos. Nada lo impedía, pero no se dio el caso, lo que indica que Fernando Martín nada tuvo que ver con José Vargas y Maximino Cano.

Los maestros que sucedieron a Fernando Martín fueron Julio Hernández Puertas y Cipriano Muriel Albarrán, cuando, al parecer, se desdobló la escuela unitaria de niños. El primero tomó posesión el día 15 de septiembre de 1934, y el segundo el día 14 de noviembre del mismo año³¹. Para entonces, la estela de Freinet había desaparecido de Las Hurdes: Maximino Cano había dejado la escuela de La Huerta un año antes camino de Montijo y Vargas en septiembre de 1934 con destino a Murcia. Los dos maestros nuevos de Casar de Palomero nunca tuvieron contacto con ellos, nunca hubo la menor posibilidad de que Vargas y Cano les ganaran para sus proyectos e inquietudes. Tampoco sus

³⁰⁾ Ibid.

³¹⁾ Véanse las respectivas hojas de servicios en los expedientes del ACP JM1097/72 y PM125/69.

trayectorias profesionales, en las respectivas hojas de servicios, coinciden con algún otro maestro o núcleo freinetiano, ni aplicaron las técnicas pertinentes en Casar después de su llegada –según se deduce de los testimonios recogidos. Nada. Tampoco en el expediente de depuración de Cipriano –el de Julio Hernández no he podido localizarlo aún en sitio alguno– he encontrado nada significativo³².

En definitiva, las pruebas documentales dicen, con claridad meridiana, que no hubo maestro alguno en Casar de Palomero seguidor de Freinet, ni entusiasta de sus técnicas entre los años 1930 y 1936. Mas cabe todavía una posibilidad, si bien remota, dado el escaso número de mujeres maestras que participaron de este movimiento. En Casar, hubo dos maestras en esos años: María Concepción García del Amo, encargada de la unitaria de niñas cuando Fernando Martín llegó al lugar y con quien posteriormente se casaría, y María Regodón Cantero, la maestra que llegó a la localidad cuando la unitaria de niñas se dividió en dos. Pero ni la hoja de servicios, ni el expediente académico de éstas aportan ninguna prueba documental firme³³. Por otra parte, el expediente de depuración de cada una de ellas³⁴ las confirmó muy tempranamente en el cargo y en el destino que detentaban (en 1937), sin más rastros, y el testimonio recogido de las alumnas desmiente cualquier posibilidad de freinetismo.

Los maestros freitnianos de las hurdes: José Vargas Gómez y Maximo Cano Gascón

Así pues, sólo de José Vargas y Maximino Cano puede afirmarse, fehacientemente, que fueron los maestros freinetianos de Las Hurdes durante los años indicados. Los documentos no ofrecen lugar a dudas en lo que a ellos se refiere: sus nombres aparecieron en las listas de los cooperativistas franceses, mantuvieron contactos, correspondencia

³² AGA 32/13211. Todo él carece de interés para lo que aquí importa. El 14 de julio de 1937 la Comisión depuradora de Cáceres propuso a la Comisión de Cultura y enseñanza de la Junta técnica del Estado la absolución del expedientado y su confirmación en el cargo de maestro de la unitaria número dos de Casar de Palomero.

³³ Fueron, ambas, maestras de trayectoria profesional muy localista, circunscrita al origen provincial o al lugar de formación. Las dos ejercieron durante décadas en localidades de la sierra que divide a las provincias de Salamanca y Cáceres, o en pueblos cercanos. María Regodón se jubiló en Cáceres, en cuya Escuela Normal se formó, y María Concepción García en Eljas, lejos de Chiclana de la Frontera, donde nació, pero cerca de Salamanca, donde cursó los estudios de magisterio y donde previsiblemente tuvo el domicilio familiar. Véanse los respectivos expedientes académicos personales (AGA 32/09628 y 32/100034) y las hojas de servicios (ACP 125/75 y JM1939/80).

³⁴ AGA 32/13211 y 32/13246.

y realizaron intercambios con escuelas freinetianas de otros puntos del país, de Francia y Bélgica, e, incluso, de países más lejanos. Además, eran considerados iniciadores del movimiento de primera hora por los cooperativistas españoles, sus actividades eran conocidas por el movimiento español –que dio noticia de ellas cumplidamente, incluso iniciando con materiales escolares suyos el primer número de la serie de los escritos escolares de los niños españoles fehacientemente–, y ahí quedan, todavía, como testigos incuestionables, los dos cuadernos escolares impresos en sus escuelas. Sólo la escuela unitaria de niños de la Factoría de los Ángeles de Caminomorisco y la escuela unitaria mixta de La Huerta, ambas dependientes del Real Patronato de las Hurdes, hasta 1931, y después del Patronato de las Hurdes y de la Misión pedagógica³⁵, tuvieron el privilegio de unos maestros excepcionales y de unas técnicas escolares entonces innovadoras, de verdadera vanguardia. A la labor de estos puede añadirse el apoyo expreso, si bien no documentado, sí explícito necesariamente, del maestro Fausto Maldonado Otero.

Los dos maestros trabajaron al unísono, en estrecha camaradería y colaboración, entusiasmados por la iniciativa y por las respuesta de los niños hurdanos, innovando y solventando con propuestas propias las previsibles lagunas derivadas de la información que les llegaba, parcial sin duda, dadas las distancias y lo remotas que eran entonces aquellas tierras³⁶. Pero el protagonista principal, aquel que había puesto sobre la mesa la iniciativa o iniciado la experiencia ganando al otro para ella, fue, sin duda, José Vargas Gómez. Es posible asegurarlo por varios motivos, todos ellos fundados en pruebas incuestionables:

Él es la persona a quien se refiere Elise Freinet como uno de los tres primeros pioneros de Freinet en España; él es también el citado por Patricio Redondo en Colaboración, donde se le reconoce como freinetiano de primerísima hora, junto con él mismo y José de Tapia; y, por último, basta con realizar un ligero análisis de la prueba fehaciente de las técnicas en la escuela, como son los cuadernos *Ideas y Hechos y Pájaros, Niños y Flores*,

³⁵ Véanse: Real Decreto de 18 de julio de 1922 (Gaceta de Madrid de 20 de julio) que crea una institución de beneficencia denominado Real Patronato de Las Hurdes; Decreto del Ministerio de la Gobernación (Gobierno provisional de la II República) de 20 de mayo de 1931 (Gaceta de Madrid de 22 de mayo) que crea una Comisión que sustituye a la Junta de Consiliarios y propone la organización y el reglamento del Patronato de Las Hurdes; y el Decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros de 6 de febrero de 1934 (Gaceta de Madrid de 7 de febrero) que aprueba el organigrama del Patronato Nacional de Las Hurdes, donde se alude a la Misión pedagógica, integrada por los maestros y maestras del Patronato. Sin embargo, las alusiones no normativas a la Misión pedagógica son muy anteriores, pues el cuaderno escolar impreso en la escuela de José Vargas ya utilizaba esa expresión un año antes de esta norma reglamentaria.

³⁶ Prueba de esto son las palabras de Vargas, en un documento de 1958, sobre la construcción de la prensa para la imprenta por parte de Cano, a indicaciones suyas, sin duda, y la aplicación de las técnicas de Freinet a su modo y manera, adaptándolas al lugar. (A. GARCÍA MADRID (2004): «Mas noticias sobre el origen de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República. Datos sobre el maestro Máximo Cano Gascón». En *Papeles Salamantinos de Educación*, 3, pp. 375-403, 385).

para comprobar que era Vargas quien llevaba la batuta, y, por tanto, quien fue el responsable principal de que la escuela frenetiana estuviera en Las Hurdes.

En otro momento intentaré esclarecer cuándo tomó esta iniciativa Vargas, y qué o quién le indujo a hacerlo. Por ahora, baste con la presentación de estos dos maestros: quiénes eran, cuál fue su trayectoria profesional, cuál su origen y formación, y qué les llevó a Las Hurdes. Cuestiones todas que echarán luz a la anteriormente enunciada y que nos permitirán concluir si Vargas era una pieza más del cooperativismo escolar español, con base en Cataluña, o un maestro-isla con iniciativa propia.

Los dos, tanto Vargas, como Cano, habían nacido muy lejos de las tierras hurdanas. El primero era murciano, nacido en Abarán el 14 de mayo de 1898. Como ya he tratado en otro lugar, José Vargas ingresó pronto en los estudios de magisterio, con quince años, e influido sin duda por su padre, que también lo ejerció como tal temporal y ocasionalmente. Sin embargo, terminó muy tarde sus estudios, pues consiguió el título de maestro de primera enseñanza en 1926³⁷, con 28 años cumplidos. Tarde, muy tarde, para lo que entonces era habitual, aunque con brillantez y ya maduro, después de la experiencia en Francia³⁸. En un año, aprobó la oposición correspondiente y, en septiembre de 1927, conseguía el primer destino, la primera escuela en propiedad en Asturias: la mixta de Casielles, que contaba con una veintena de niños y tres mil pesetas anuales de sueldo, y de la que tomó posesión el día 12 del mismo mes³⁹. Por entonces, Celetín Freinet aventaba las primeras iniciativas y quehaceres entre sus compatriotas. Vargas no tenía, de seguro, noticia alguna de ello: en el documento que se ha citado, en el que se refiere a la escuela asturiana de su responsabilidad, no aparece la más mínima referencia o noticia.

Permaneció en Asturias un solo curso académico. En el mes de agosto, de vacaciones seguramente en su tierra murciana, recibió el nombramiento para otra escuela unitaria, pero esta vez de la meseta, en tierras del secano cerealista del noroeste de la provincia de Toledo. Se trataba de la escuela de Burujón, pueblo de la llanada entre el Tajo y el Alberche, a una decena de kilómetros de Torrijos, población de cierta entidad. De ella tomó posesión mediado el mes de septiembre de 1928, y allí permaneció casi un año y medio, hasta que, inesperadamente, en mitad del curso académico, dejara el pueblo

³⁷ Solicitó la expedición del título el 6 de noviembre de 1926, y éste tiene fecha de 26 del mismo mes y año (Expediente académico personal, AGA 32/9596).

³⁸ Véase al respecto mi artículo (2004): «Mas noticias sobre el origen de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República. Datos sobre el maestro Máximo Cano Gascón». En *Papeles Salamantinos de Educación*, 3, pp. 375-403.

³⁹ Hay un documento mecanografiado entre los papeles privados de la familia Vargas titulado *Servidumbres y grandezas... Anecdotario de un maestro de escuela*, en el que un joven José Vargas, recién nombrado maestro, cuenta la vicisitudes del viaje a la Asturias rural y la vida en aquel pueblecito perdido en la montaña.

en enero de 1930, camino de Las Hurdes. Nada hay ni había en Burujón de extraordinario a primera vista y, sin embargo, allí se encuentran dos claves de la trayectoria de Vargas. Una confirmada ya, la otra todavía no. La una desvela los motivos por los que este maestro, deseoso de volver a su tierra o de aproximarse lo más posible a ella, cambió súbitamente de rumbo y ligó su destino personal a unas tierras paupérrimas y aisladas, y a una labor de redención social sobreañadida a la tradicional del magisterio español. La otra sugiere la posibilidad, no confirmada todavía, de un primer contacto de Vargas con el movimiento freinetiano.

En efecto, está documentado que en Torrijos, población a la que muy a menudo se trasladaba Vargas, hubo en los primeros años de la década de los treinta, coincidiendo con la ebullición del movimiento, al menos un maestro freinetiano, al que Vargas pudo muy bien conocer y con el que quizás compartiera ilusiones e inquietudes antes de marcharse del lugar. Vargas conocía muy bien la lengua francesa después de su estancia juvenil en París⁴⁰ y todo lo que de la cultura francesa provenía le llamaba la atención de inmediato. Pudo muy bien haber sido ésta la primera noticia que tuvo de Freinet y del cooperativismo. La única objeción de peso proviene del hecho de que, por esos años (1928 a 1930), eran todavía muy tempranas las noticias del Freinet como para haber traspasado los Pirineos y, aún más, para que éstas hubieran llegado ya a Torrijos. Pero, quien conozca estas cuestiones en profundidad, sabrá que no es imposible. En mayo de 1929, Manuel J. Cluet publicaba ya en la *Revista de Pedagogía* un articulito de cinco páginas dando noticias de la técnica de la imprenta en la escuela, que incluía gráficos e instrucciones precisas acerca de como proceder⁴¹. ¿Por qué no tener en cuenta la posibilidad de que Cluet tuviera contacto con el inquieto maestro de Torrijos? Desconozco todavía el nombre y, lo que sería mejor, la hoja de servicios de este maestro desconocido, así como la prueba documental de un cuadernillo impreso. Pero la noticia es cierta, y en próximos trabajos daré cumplida nota de esta cuestión⁴².

Pero, ¿por qué Vargas se marchó de Burujón, pueblo de pocas perspectivas para un joven maestro, soltero aún, aunque infinitas si las comparamos con las que podría

⁽⁴⁰⁾ La estancia en Francia está suficientemente documentada (véase mi trabajo más arriba citado). No obstante, él mismo lo confirma en el documento *Servidumbres y grandezas...* en el que dice textualmente: *Mi juventud y la circunstancia de haber vivido en París durante los años de la Guerra Europea, sobre todo el año de la gripe en 1918, acorazábame de todo temor; Quién piensa morir cuando uno es joven!*

⁽⁴¹⁾ M. J. Cluet (1929): «La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela». En *Revista de Pedagogía*, 89, pp. 203-208.

⁽⁴²⁾ Cuando este trabajo ya estaba concluido tuve noticias de que, en Camarena, pueblo de Toledo, un maestro todavía desconocido imprimió *El pájaro azul*, un cuadernillo escolar freinetiano. La noticia aparece en otro cuadernillo rescatado del olvido de entre los papeles de la familia de Maximino Cano: *Vida infantil*, de l' Escola Nacional de nois d' Avià, Barcelona. La noticia no tendría mayor importancia si Camarena no estuviera a escasos 20 km de Torrijos y a unos pocos más de Burujón.

encontrar en Las Hurdes, tierras aisladas, de destierro, con resonancias de pobreza y enfermedades endémicas?⁴³ Además, lo hizo de manera brusca, a mitad del curso académico, y, sin duda alguna, con pocas noticias previas del lugar y de lo que significaba el Real Patronato de Las Hurdes, al que iría destinado. El responsable de esta decisión fue un médico, destinado en Burujón, de conciencia social tan desarrollada que merecería un estudio, así como el reconocimiento de las autoridades extremeñas por la labor que desarrolló. Se llamaba Eduardo Olivera de la Riva, navarro, mayor que Vargas y padre de nueve hijos, no dudó en trasladarse a la Factoría de Caminomorisco. Con él, se marchó también Vargas. Ambos mantuvieron una estrecha amistad de por vida, como lo atestigua la amplia correspondencia y los términos cercanos de la misma. En una nota que Olivera le envió en 1957 desde Pamplona, manuscrita en los márgenes de una hoja impresa del cuaderno escolar *Ideas y Hechos* confeccionado por los escolares de Vargas en 1933, en la que su hijo del mismo nombre (Eduardo Olivera) describía un viaje de Madrid a Las Hurdes, así lo confirmaba:

Así se «hilaba y tejía» -decía- en la Escuela de la Factoría de los Ángeles durante los años que con tanto celo y competencia la regentó Don José Vargas Gómez. Decían los mezquinos encumbrados que torpedeábamos la Dirección de la Misión Pedagógica⁴⁴. Nosotros no torpedeamos. Trabajábamos mucho con amor y alegría ¡Se acuerda, mi querido Vargas! Usted y su hermano Luis⁴⁵ han motivado una de mis mayores satisfacciones hurdanofilas; por el acierto que tuve al proponerles. Oro de ley. Acompaño una foto en la que aparecemos los dos «codo con codo», sorteados, en plano inferior, por otros señores. Consérvela como recuerdo. Pamplona 20-septiembre 1957. E. Olivera⁴⁶.

Sea como fuere, el 8 de febrero de 1930, José Vargas tomaba posesión de la escuela de niños de Caminomorisco. Quien, a todas luces, iba a ser, al parecer, el responsable de la iniciativa que dio lugar a los maestros freinetianos en Las Hurdes, estaba ya en el lugar, no se sabe si llegaba ya con esas ideas en la mochila o fue posteriormente, estando allí, cuando se informó, conoció y se formó en tales cuestiones.

Su compañero en la aventura hurdana, Maximino Cano Gascón, había nacido en Huesca. Era un hombre ya maduro cuando conoció a Vargas en Las Hurdes. Nacido en mayo de 1892, seis años mayor que éste y soltero como él, aunque con una trayectoria

⁴³ El tifus, la malaria y la tuberculosis no eran ninguna broma, sino una realidad.

⁴⁴ El director, como se dijo más arriba, era Fausto Maldonado Otero, con el que la relación fue siempre cercana y de confianza.

⁴⁵ José Vargas convenció a su hermano Luis, menor que él, soltero y «practicante», para que le acompañara en su «aventura» hurdana.

⁴⁶ Papeles familiares de Vargas. El subrayado es propio. (Apéndice documental: documento VII).

profesional mucho más extensa -doce años más de trasiego por la docencia española-, ya que, en julio de 1915, Maximino se había hecho por primera vez responsable de una escuela⁴⁷. Fue hijo natural de un hombre de avanzada edad, Joaquín María Cano, ya viudo y padre de varios hijos adultos, y de una joven llamada Teresa Gascón Baquero, con la que contrajo matrimonio posteriormente⁴⁸. Hecho éste intrascendente, anécdota sin más que no sería referida aquí si no hubiera influido después en acontecimientos de importancia para el asunto que se investiga.

Cursó estudios en el Instituto General y Técnico de Huesca a partir del mes de septiembre de 1904, cuando aprobó el examen de ingreso. Después, estudió dos años más en la Escuela Normal de Huesca y aprobó los ejercicios de la reválida elemental en junio de 1908. Durante dos años más, cursó estudios en la misma institución, pero no superó el examen de junio de la reválida superior y tuvo que esperar a septiembre de 1910 para aprobarla. Esto le permitiría pedir la expedición del correspondiente título de maestro de primera enseñanza, como así hizo de inmediato⁴⁹. Mas hasta pasados cinco años no aprobó la oposición correspondiente, que le permitió tomar posesión de la escuela de Maleján, en Zaragoza (13 de julio de 1915), con 23 años. Después, los destinos se sucedieron muy rápidamente y fueron muchos, como si el joven Maximino estuviera deseoso de conocer mundo, ver tierras y gentes nuevas⁵⁰, aunque las auténticas razones respondieran al deseo de poner tierra por medio. Hasta 1921 permaneció en un pueblecito cercano a la ciudad de Huesca, año en que su destino, a partir del mes de junio, fue la escuela de Campillos en Málaga, sucediéndose durante casi una década dos más, todos breves, en el sur (Sanlúcar la Mayor, septiembre de 1922 a marzo de 1923, y Caravaca, el más duradero pues permaneció allí cuatro años, hasta agosto de 1927) y uno en Lechago, Teruel, hasta febrero de 1930, ya que ese mismo mes tomó posesión de la escuela unitaria de la Huerta, el mismo día en que José Vargas tomaba posesión de la escuela de la Factoría de los Ángeles y en el mismo ayuntamiento, y quizá, incluso, en el mismo acto, donde pudieron conocerse, ya que ambas eran escuelas de la corporación de Caminomorisco⁵¹.

⁴⁷ Puede consultarse su hoja de servicios en el expediente de clases pasivas, Archivo del Ministerio de Hacienda (ACP PM 163/74).

⁴⁸ Partida de nacimiento en el expediente académico personal (AGA 31/17566).

⁴⁹ El título de maestro tiene fecha de 22 de septiembre de 1911.

⁵⁰ En el expediente académico personal antes mencionado, se conservan cuatro peticiones para cubrir vacantes los años 1918, 1929 y 1923. En ellas, se ve con meridiana claridad el deseo de aquel joven maestro por alejarse lo más posible de su tierra natal, en especial, a partir de 1920, coincidiendo tal vez con problemas familiares con los hermanos, que perdurarían. Se trataba de poner tierra por medio, por lo que parece, con su madre acompañándole. En 1918, pedía aún destinos oscenses, pero, en 1920, pedía, estando en un pueblo de Huesca, una vacante de Mazarrón, en Murcia. Y, en 1923, con destino en Sanlúcar la Mayor, en Sevilla, aspiraba a nada menos que a 30 vacantes en las provincias de Cádiz, Málaga, Ciudad Real, Córdoba, Granada, Sevilla, Murcia, Badajoz y Jaén, todas muy lejos de la tierra natal.

⁵¹ Hoja de servicios (ACP PM 163/74).

La trayectoria profesional de Maximino no dice nada en relación a la influencia de Freinet en España. Ninguno de los destinos citados refiere la existencia en él de otro maestro que pudiera haber compartido con él las noticias venidas de Francia. En especial, hay que observar con detenimiento los destinos posteriores al año 1927 hasta llegar a 1930, ya en Las Hurdes, cuando, previsiblemente, pudieron llegar las primera noticias del maestro francés y de los cooperativistas galos⁵². Entonces, Maximino estaba en un pueblo de Teruel sin ninguna importancia para lo que aquí interesa. Nada pues, ningún indicio manifiesto en la trayectoria de Cano, por lo que se puede aventurar que, cuando llegó a las Hurdes, Maximino no tenía noticia alguna de Freinet o de los freinetianos cooperativistas españoles, ni había tenido contacto con ellos. Muy cerca sí estuvo de Vargas durante varios años, pues Caravaca dista poco más de medio centenar de kilómetros de Abarán. Pero, en aquellos años (1923-1927), Cano era ya un maestro con una experiencia escolar de casi una década, mientras que Vargas, hombre de mundo y con la experiencia de una estancia en el extranjero, no era más que un estudiante de magisterio en Murcia, de estudios mercantiles en Cartagena y un opositor con ansias de un destino docente. Además, era demasiado pronto para que uno u otro hubieran tenido noticias de Freinet, aunque, sin duda, los dos comentarían esa coincidencia pretérita cuando la amistad prendió fuerte, y compartieron trabajo y afanes en el destino de Las Hurdes.

Pero, ¿por qué Las Hurdes si había gozado de destinos con infinitas más ventajas? ¿Por qué cambiar las oportunidades y facilidades de localidades como Sanlúcar la Mayor, Caravaca, y otras parecidas a las que podía optar por el riesgo de Las Hurdes, tierras de no muy buen nombre entonces? ¿Tuvo que ver esta decisión algo con ideas o iniciativas de innovación educativa o con una fuerte conciencia social? No lo creo⁵³. Las razones que le enviaron allí son, por lo que parece, las mismas razones que le impulsaron a poner tierra por medio de la familia paterna desde 1921. Quizá hubo algo en la decisión de aventura, de llamada de lo desconocido, de lo alejado de lo habitual, de ganas de ver mundo y vivir nuevas experiencias, como queda patente en los muchos, rápidos y, en algunos casos, ventajosos destinos que obtuvo durante una década escasa. Mas el motivo principal era otro. Las relaciones de Maximino con sus hermanos fueron, al parecer, poco buenas a partir de la muerte del padre común, pero se volvieron muy difíciles cuando los desacuerdos de la herencia pasaron a los tribunales,

⁵² Se sabe que, en 1927, Manuel F. Cluet, tal vez enviado por el Ministerio, acudió al primer congreso en el que Freinet dio a conocer sus técnicas, en especial, la de la imprenta.

⁵³ Si aparecen algún día los papeles del Patronato de Las Hurdes, desgraciadamente en paradero desconocido aún -si es que existen-, las memorias que los maestros debían remitir al mismo aclararán mucho sobre este punto.

precisamente durante los años en que decidió «perderse» en el lugar más lejano y aislado posible. Alguien pudo hablarle de lo recóndito de las tierras hurdanas, o él mismo vio la oportunidad cuando, buscando un destino más, tropezó con la vacante de la Huerta⁵⁴.

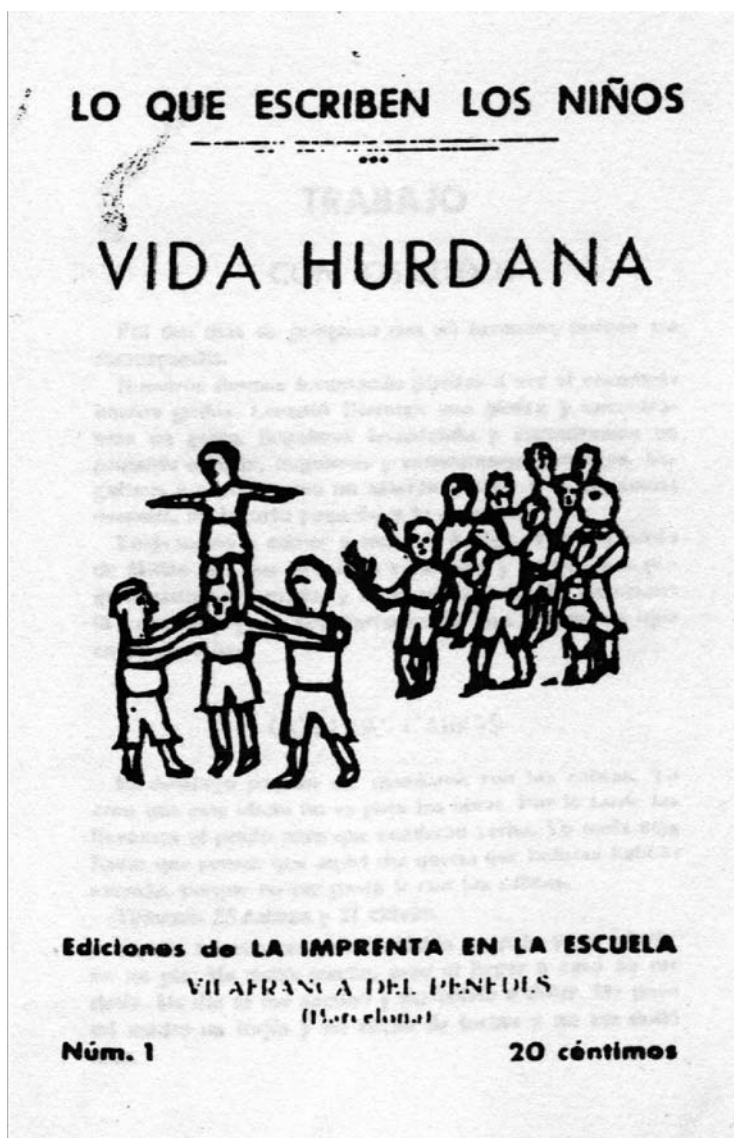
El hecho cierto es que, en febrero de 1930, los dos maestros, José Vargas y Maximino Cano, que dos años después pondrán sorprendentemente en marcha en sus escuelas las técnicas freinetianas y constituirán el núcleo del movimiento en las tierras hurdanas, estaban ya en las escuelas del ayuntamiento de Caminomorisco, dependientes del Patronato de Las Hurdes. Llegaron, quizás, «contaminados» de esas ideas e inquietudes por contactos todavía desconocidos, tal vez, con otros maestros. Muy difícil es todavía contestar a esta pregunta. Lo más sencillo sería decir que no, que ambos llegaron sin rastro alguno de estas ideas e influencias en la mochila, lo que es muy probable. Con respecto a Vargas cabe aún una duda: una muy remota posibilidad de un temprano maestro freinetiano en Torrijos, mientras él estuvo en Burujón. Muy remota, sí. En el caso de Cano, sin embargo, no hay ni el más mínimo indicio, por lo que no es muy aventurado decir que llegó a La Huerta sin saber nada de Freinet, aunque no hay que cerrar, por ahora, ninguna puerta. A esclarecer esta pregunta y a explorar si hubo algo o alguien que les empujó a esa empresa una vez ya en Las Hurdes dedicaré el próximo estudio.

Y, por último, el segundo hecho cierto es que el maestro de Vegas de Coria, Fausto Maldonado, no era un maestro tocado por Freinet, ni en su escuela se aplicaron estas técnicas, al igual que, en Casar de Palomero, no hubo nunca un maestro freinetiano.

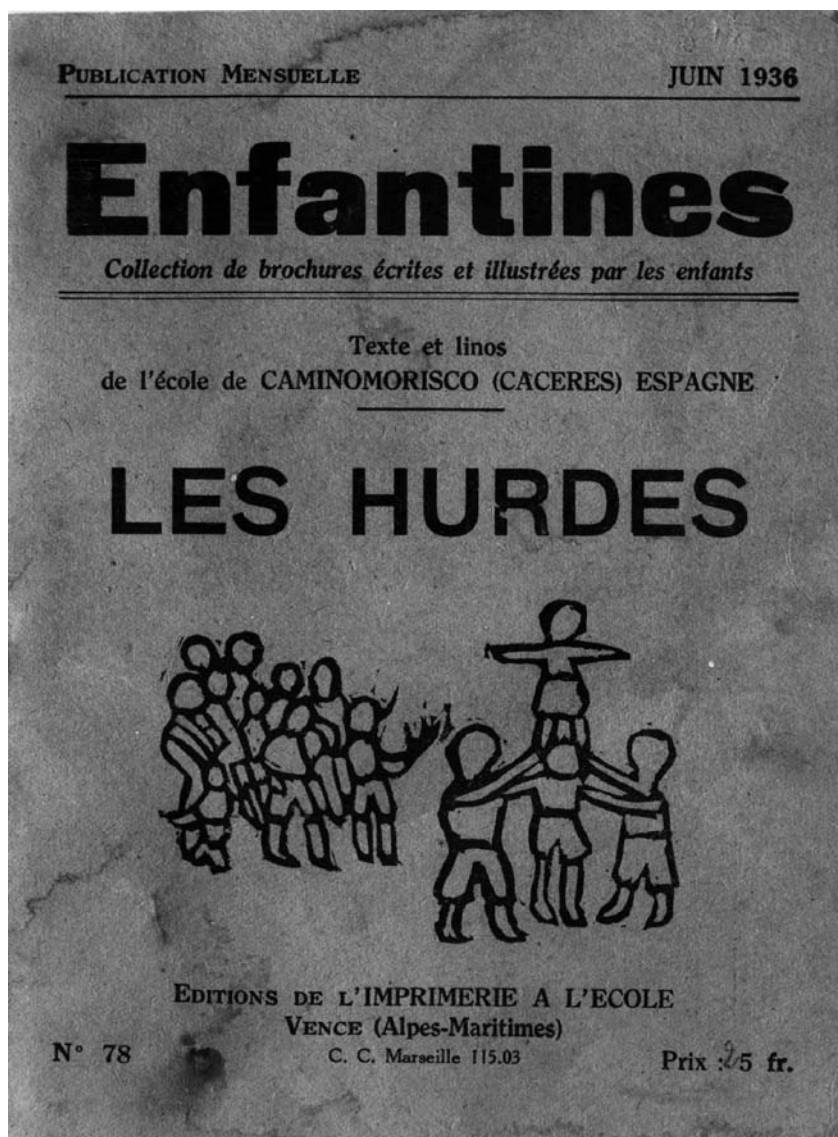
⁵⁴ El testimonio de Aurora Cano, la hija mayor de Maximino, me hizo comprender las razones de la decisión de su padre en 1930.

Apéndice documental

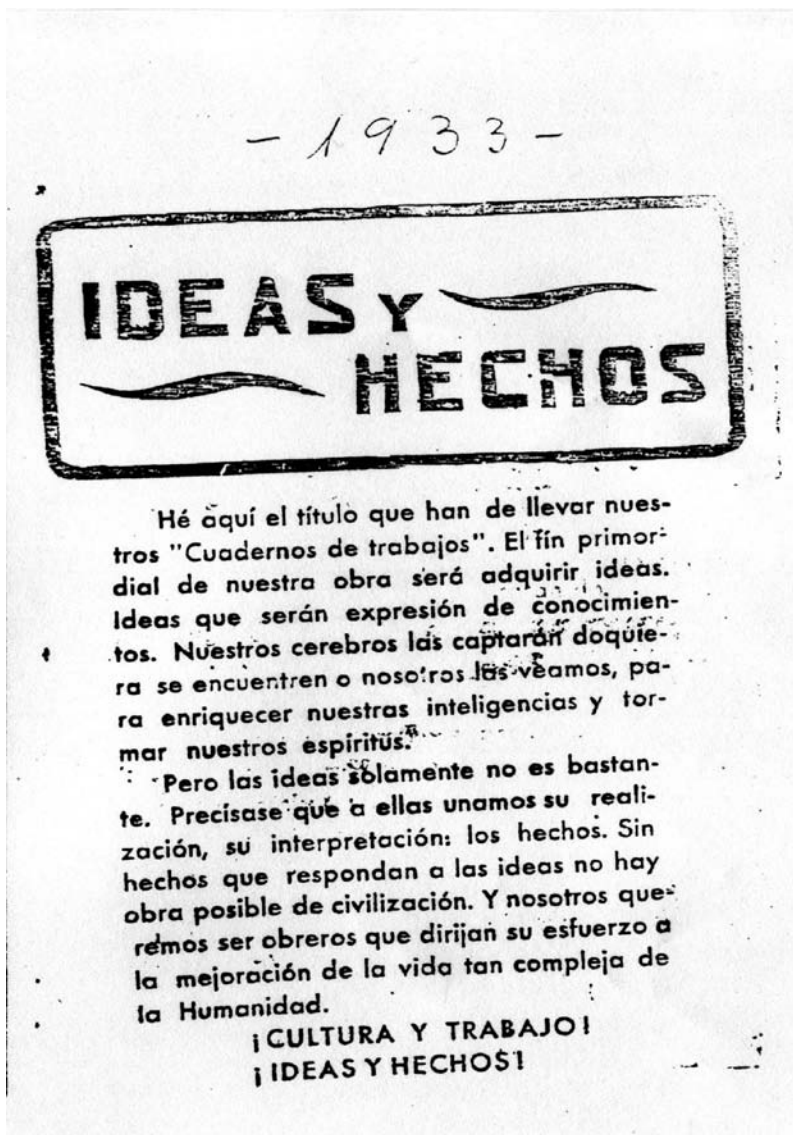
APÉNDICE I. Cubierta de la publicación Vida Hurdana



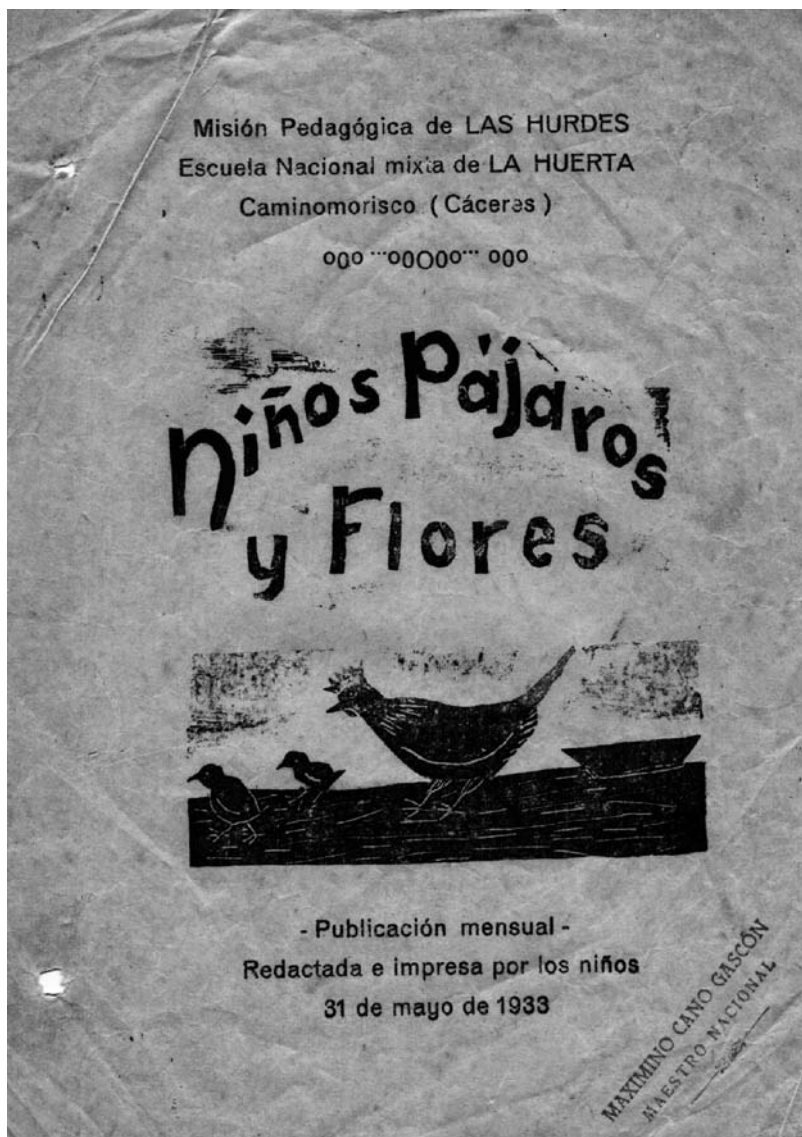
APÉNDICE II. Cubierta de la publicación francesa



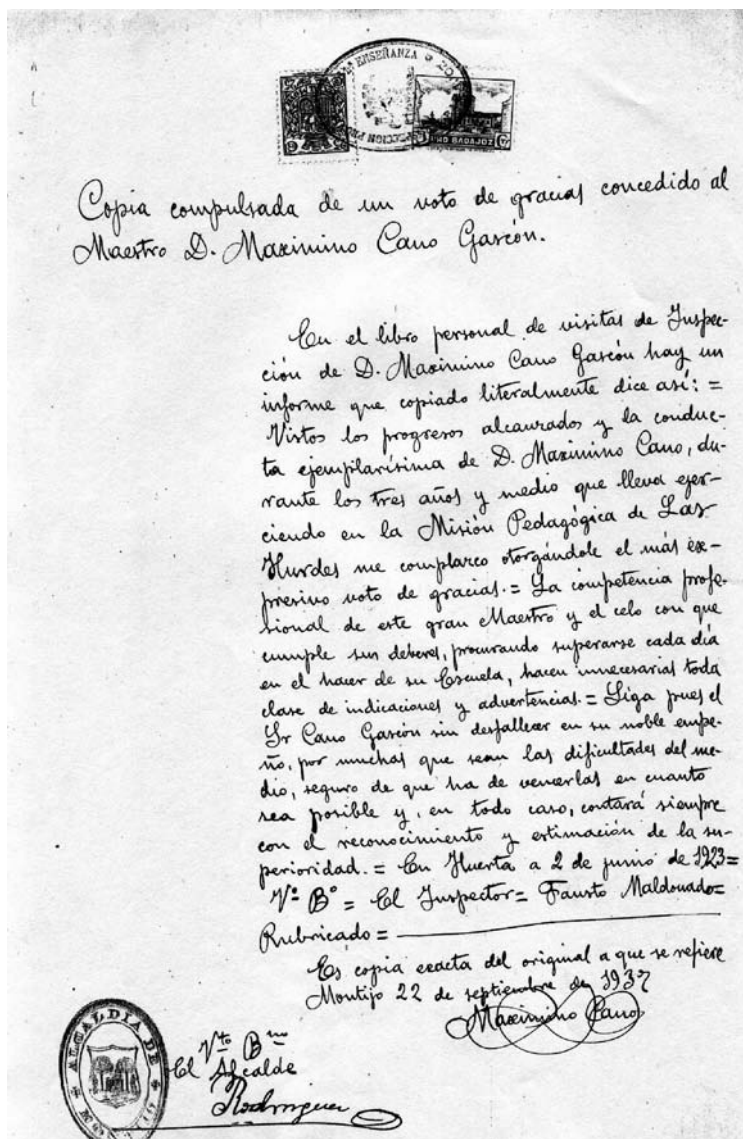
APÉNDICE III. Ideas y Hechos



APÉNDICE IV. Niños, Pájaros y Flores



APÉNDICE V. Voto de gracia de Fausto Maldonado a Maximino Cano



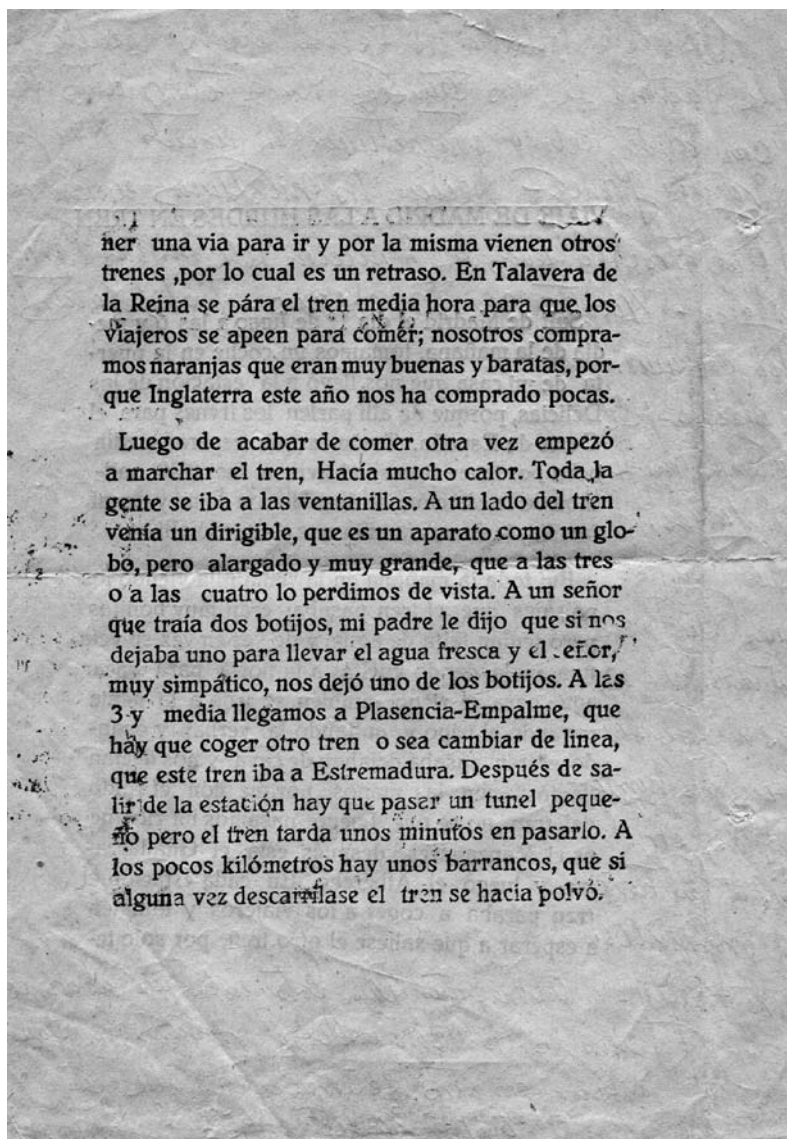
APÉNDICE VI A. Hojas impresas y sueltas de Ideas y Hechos escritas por el alumno Eduardo Olivera

VIAJE DE MADRID A LAS HURDES EN TREN

Sali de Madrid el día 1º de JUNIO a las 6 y media de la mañana, tomamos un coche en la puerta de mi casa que nos llevó a la estación de las Delicias, porque de allí parten los trenes para el Oeste de España. Tuvimos que esperar media hora por tener retraso el tren; a las 8'30 salimos de la estación: se despidieron de mi y de mi familia, la demás familia que se quedó allí.

Fui toda la mañana en la ventanilla viendo los paisajes que el tren pasaba: eran muy bonitos pero tenían falta de agua, y de vez en vez se veía una mula dando vueltas a la noria para sacar agua para el riego; también se veía a la gente cavando el trigo y quitando la yerba; y cuando el tren pasaba dejaban de cavar y nos decían "adiós" con las manos, porque con el ruido del tren no se oye. Luego pasamos un río que es el Manzanares, después está el Guadarrama y luego el Alberche. En cada estación el tren paraba a coger a los viajeros y también a esperar a que saliese el otro tren, por solo te-

APÉNDICE VI B. Hojas impresas y sueltas de Ideas y Hechos escritas por el alumno Eduardo Olivera



APÉNDICE VI C. Hojas impresas y sueltas de Ideas y Hechos escritas por el alumno Eduardo Olivera

Antes de llegar a Plasencia pasamos el TIETAR y en esta ciudad el JERTE, ríos que constituyen la rica región de La VERA.

En Almendral nos apeamos y tuvimos que esperar a que el coche viniese para que nos llevara a Casar de Palomero, pues salimos de dicha estación. A las 6 de la tarde llegó el coche, cargamos los bultos y salimos. La carretera tenía una pendiente muy grande y el coche iba despacio; pasamos Oliva, Santibañez el Bajo, Ahigal y Mohedas y después llegamos a Casar de Palomero. Fuimos a casa del Señor Martiniano y nos dió unos pasteles; a las 8 y media salimos en caballerías. Yo monté en una mula con dos colchones a los lados y una cesta delante; por la cuesta se me caía y no iba bien. Al llegar a la carretera fui un poco mejor. Iba el primero, pero al llegar a la Aceña me adelantaron todos. En la carretera estaba el Señor Maestro y su hermano. Llegamos al pueblo a las 11. La madre de Longinos salió corriendo para saludar a mi mamá. En la Factoría nos esperaban Don Luis y el Sr. Francisco.

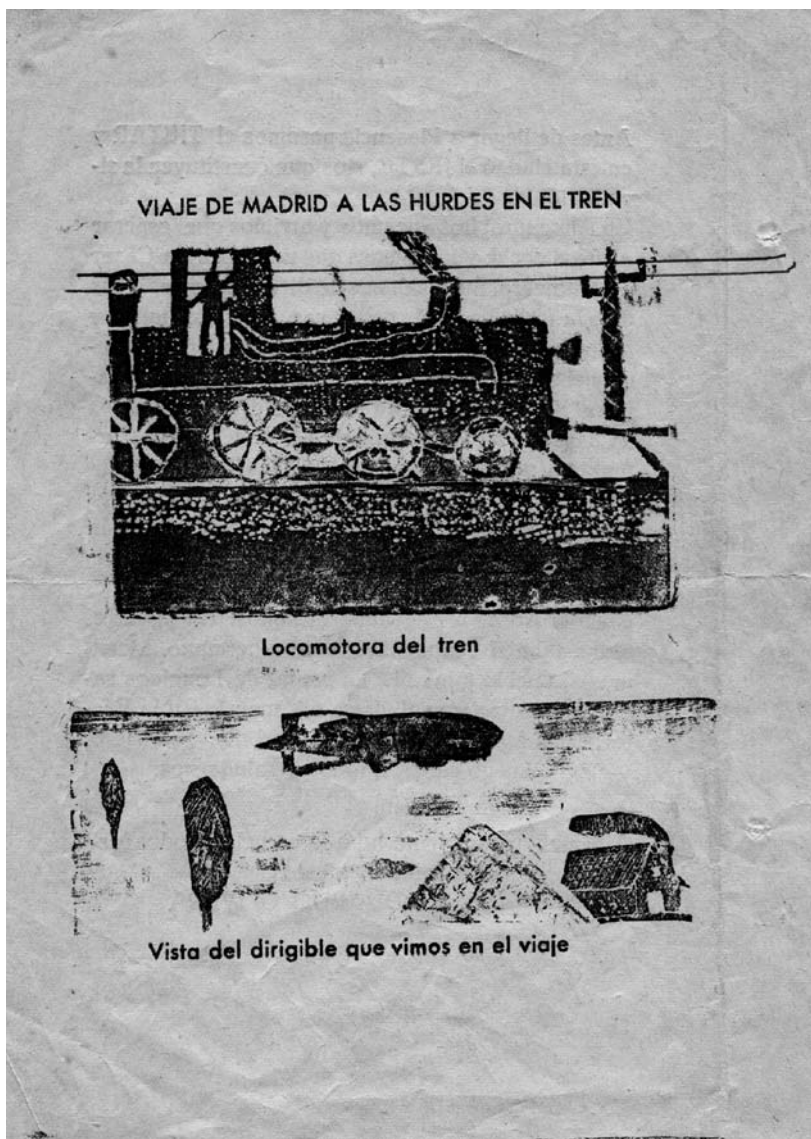
Luego salieron todos a saludarnos.

Llegamos bien.

A la mañana siguiente fui a la escuela y todos los chicos me saludaron muy atentos.

EDUARDO OLIVERA

APÉNDICEVI D. Hojas impresas y sueltas de Ideas y Hechos escritas por el alumno Eduardo Olivera



APÉNDICE VII. Nota manuscrita de Eduardo Olivera a Vargas, en el margen de las hojas sueltas de Ideas y Hechos

Así se "hilaba y tejía" en la Escuela de la Victoria en los Angeles durante los años que con tanto celo y competencia, la regente Xosé Vargas Jones, decían los maestros encumbrados que tropedaban, la Dirección de la Misión Pedagógica - Nosotros no tropedamos - Trabajábamos con amor y alegría; Se acuerda, mi querido Vargas, usted y su hermano Luis han motivado una de mis mayores satisfacciones hunde roscas; por el reciente fue tuve al proponerle. No de ley. Acompaña una foto en la que aparecen un los de "codo en codo", rotulados, en platos inferior, por otro señores. Considera como recuerdo - Pamplona 20-Septiembre 1957 E. Olivera

Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer

M^a Rosario Gil Galván

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta el análisis de la situación de las mujeres frente al empleo desde una perspectiva de perfiles de posibilidad de empleo femenino ofrecido y demandado por el sector empresarial. En este estudio, se afronta, por una parte, el abismo existente entre la situación del colectivo femenino y su relación con el mundo laboral y, por otra parte, se conocen los ambientes ocupacionales a los que desean dirigirse y las necesidades de orientación que presentan las mujeres. Los resultados que en este trabajo exponemos adquieren una gran importancia como punto de partida para una orientación laboral, ya que establecemos un análisis comparativo basado en las diferencias y similitudes que existen entre el perfil ofertado y demandado.

Palabras clave: empleo femenino, sector empresarial, orientación laboral, comparación oferta-demanda.

Abstract: *Towards the adjustment between the business world and the world of females at work: paths that lie ahead*

This article presents the analysis of the female situation facing the world of work from a perspective of potential employable female profiles both offered and searched for within the business sector. On the one hand, this study faces up to the existing gulf between the position of the female contingent and their relation to the world of work and, on the other hand, the employment sectors they aspire to and the guidelines women require are examined. The findings derived from this work acquire great importance as a starting point for career advising, given that a comparative analysis is established based on the differences and similarities existing between both the offered and requested profiles.

Key words: women's employment, business sector, work guidance, supply and demand comparison.

Introducción

La incorporación de la mujer se ha desarrollado con mayor cualificación que en etapas anteriores, lo que contribuye a sostener sus índices de participación laboral y a mejorar su posición en el mercado a pesar de que la falta de empleo y conocimiento sobre el mismo y las graves desigualdades, que entre hombres y mujeres se han dado y se dan son, en nuestra sociedad, algunas de las principales causas de exclusión social.

En España, estas situaciones afectan muy especialmente a las mujeres ya que, tradicionalmente, se han visto alejadas del acceso a la formación y al mercado de trabajo, soportando todavía hoy una tasa de paro que duplica la media de la Unión Europea.

No obstante, en estos últimos quince años se ha duplicado la presencia de mujeres en ámbitos profesionales; aunque la segregación profesional continúa siendo una característica esencial de nuestro mercado laboral, produciéndose además una fuerte concentración de mano de obra femenina en el empleo sumergido y, en concreto, en el sector Servicios donde desempeñan ocupaciones no cualificadas. Hecho que nos ratifica algunas de las teorías que explican la situación de la mujer en el mercado, como son «Teoría de la segregación ocupacional» y «Teoría de la división sexual del trabajo», ya que, según Middleton (1994), la segregación y la desigualdad en la organización del trabajo se han mantenido con notable tenacidad a través de profundos cambios en el orden social. El género ha actuado en todo momento como principio de estratificación en el trabajo, incluso cuando no existía un mercado laboral (p. 239). Investigadores/as (Hakin 1981, Hernández, 1995) suelen coincidir en que la gran mayoría de los trabajos están estereotipados como masculinos o femeninos y condicionan a las mujeres a verse relegadas a unas ocupaciones con características determinadas y generalmente retribuidas a un salario inferior. Y, en consecuencia, es una realidad que da lugar a una fuerte segregación sexual del mercado del trabajo en distintas dimensiones:

- ocupaciones exclusivamente masculinas o femeninas;
- ocupaciones con mayor proporción de hombres que mujeres;
- ocupaciones donde previamente se fijan determinados porcentajes de mujeres;
- la mayoría de los hombres trabajan en la parte más alta de la escala y las mujeres en la parte más baja, tipo de segregación vertical que va aumentando.

Para garantizar una mayor y mejor ocupabilidad es necesario seguir incidiendo en la formación, ajustando las cualificaciones a las nuevas perspectivas de empleo y orga-

nización de trabajo, acompañando a esta formación el desarrollo de las capacidades y competencias personales.

Además de optimizar la inversión del capital humano femenino, basándose en el comportamiento racionalizado de los sectores individuales y personales, es decir, según la Teoría del Capital Humano (Teoría Neoclásica de la Economía), que es una teoría de la elección racional del consumidor, la cual considera que la persona escoge entre el ocio que le supone no trabajar y la renta que consigue trabajando, renta que viene determinada por: cantidad del factor trabajo; su calidad; más productividad a mayor cualificación; los «costos comparativos» referidos a (Benería et al., 1987): la asignación del tiempo a trabajos domésticos o a trabajos pagados en el mercado laboral y la división del trabajo por sexo.

Para ello es preciso desarrollar análisis desde una perspectiva de perfiles de empleabilidad ofertados y demandados que orienten a las mujeres sobre la oportunidad de empleo en los sectores empresariales a los que desean dirigirse, así como conocer de antemano las necesidades de orientación y formación con las que cuenta este colectivo de mujeres. Ello requiere paralelamente un análisis y toma de contacto con el mercado real cuyo fin es el de conocer los perfiles femeninos que demanda este mercado.

Actualmente, casi todas las acciones y proyectos dirigidos a colectivos específicos, como es el caso de las mujeres adultas, se ajustan demasiado al perfil de las personas beneficiarias de tales proyectos, olvidando o descuidando en muchos casos el trabajo, estudio y búsqueda específica del yacimiento de empleo al que dirigen la acción. Esto provoca que muchas mujeres pasen por proyectos y cursos diferentes sin encontrar una vía de colocación a final de los mismos.

En este sentido, se echa en falta la existencia de análisis y estudios que afronten el abismo que presentan los perfiles de empleabilidad femeninos ofertados en relación con la realidad de los perfiles demandados por las empresas. Y, por tanto, la importancia concedida al ajuste ocupacional entre el perfil ofertado y el perfil femenino demandado, las diferencias y similitudes que presentan estos perfiles, así como cuáles son las necesidades de orientación y formación que tienen las mujeres cuando se dirigen a un sector empresarial concreto, etc.

Así pues, y en relación con lo anteriormente expuesto, se hace necesario conocer, por una parte, la situación que presentan las mujeres frente al empleo, y, por otra, los ambientes ocupacionales a los que desean dirigirse y las necesidades de orientación para optimizar el conocimiento de los perfiles de empleabilidad que ofertan las mujeres y que demandan los sectores empresariales a los que se dirige este colectivo.

Propósito del estudio

Tras la reflexión de las páginas precedentes, cabe plantearse la resolución del problema de investigación: «Desconocimiento que tienen las mujeres del mercado laboral al que desean dirigirse y el desajuste entre el perfil de empleabilidad que ofertan y el perfil femenino que demandan las empresas». Este planteamiento se concreta, por una parte, en las siguientes metas:

- Primero: describir las características y expectativas de la población frente al empleo que presentan las mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y Educación Secundaria de Adultos en Sevilla Capital, así como sus necesidades de orientación y formación como población objeto de estudio (Bartolomé, 1995; Buendía, 1997).
- Segundo: analizar y definir los perfiles de empleabilidad más comunes entre las mujeres demandantes de empleo y entre los sectores empresariales como empleadores, que Stake (1994) denominaría «estudio de casos colectivos». Como «estudios de casos» estudiaremos los perfiles de empleabilidad que presentan características comunes entre las mujeres demandantes de empleos, así como los perfiles de empleabilidad femeninos demandados por los diferentes sectores empresariales a los cuales desean insertarse.

Y, por otra parte, en los siguientes objetivos de investigación vinculados a dos colectivos objeto de este estudio y a la acción orientadora dirigida a mujeres, que presentamos en la Tabla I.

Metodología

Atendiendo a las metas y a los objetivos de investigación formulados, el presente estudio se encuadra, por un lado, en un enfoque de corte cuantitativo, enmarcándose dentro de lo que se ha denominado «métodos descriptivos» (López-Barajas, López y Pérez, 1985). Para ello, se ha utilizado el cuestionario como instrumento de recogida de datos dirigido a las mujeres.

TABLA I. Objetivos de investigación

Respecto a mujeres

Conocer la situación familiar del colectivo de mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos de Sevilla Capital.

Conocer su situación laboral actual.

Determinar los perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres:

– Analizar las expectativas frente al empleo que tiene este grupo:

- Identificar a qué ambiente ocupacional se dirigen.
- Identificar qué aspiraciones tienen las mujeres dentro del empleo.

Determinar los niveles de formación y experiencia previa que presentan:

– Formación: reglada, no reglada.

– Experiencia previa.

Respecto a las empresas

Analizar los perfiles de empleabilidad femeninos que demandan las empresas:

Determinar qué tipo de formación demandan los empresarios a las mujeres (formación reglada o no reglada).

Determinar qué tipo de experiencia previa demandan.

Otros requisitos demandados.

Respecto a la acción orientada dirigida a las mujeres

a) Comparar los perfiles ocupacionales más comunes que demandan cada uno de los sectores empresariales a los que se quieren dirigir las mujeres y los perfiles de empleabilidad ofertados por las mismas.

b) Determinar las necesidades de Formación que presenta este colectivo.

c) Determinar sus necesidades de Orientación.

Y por otro, un enfoque cualitativo, que se encuadra en una «investigación etnográfica» o «método etnográfico» (Wilcox, 1993; Hammersley, 1994; Bisquerra, 1998). Este enfoque se ha llevado a cabo mediante «estudios de casos» (Stake, 1994; Arnal, 1992; Cohen y Lawrence, 1990). Así, la información relativa a los objetivos de investigación se recaba a través de entrevistas semiestructuradas aplicables a las mujeres, por una parte, y las empresas por otra.

Con el fin de delimitar de forma clara nuestros propósitos y determinar el tipo de análisis e interpretación realizado, enumeramos las hipótesis de investigación:

- Hipótesis nº 1: Existe relación entre la edad de las mujeres y su situación laboral –trabaja fuera de casa o no trabajan fuera de casa.
- Hipótesis nº 2: Existe relación entre la situación familiar en la que se encuentran las mujeres y su situación laboral –trabaja fuera de casa o no trabaja fuera de casa.
- Hipótesis nº 3: Existe relación entre las expectativas –ambiente ocupacional y aspiraciones– frente al empleo de las mujeres y sus edades.

- Hipótesis nº 4: Existe relación entre las necesidades de orientación ocupacional y la edad que presentan las mujeres.
- Hipótesis nº 5: Existe relación entre el perfil de empleabilidad femenino y el perfil de empleabilidad que demandan las empresas.
- Hipótesis nº 6: Existe relación entre el tipo de empresa existente en los distintos sectores empresariales de Sevilla y el tipo de empresa que demandan las mujeres.

Presentación de los instrumentos

Los datos de nuestra investigación se han recogido a través de dos instrumentos: primero, ha sido el cuestionario para el análisis de la situación frente al empleo de las mujeres que asisten a los Centros de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos de Sevilla Capital y de sus necesidades de Orientación y Formación Ocupacional.

Y el segundo instrumento ha sido entrevistas estructuradas, por una parte, para analizar los perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos; y, por otra, para analizar los perfiles de empleabilidad femeninos que demandan las empresas privadas de Sevilla Capital.

Pasamos a presentar las partes diferenciadas de las que se componen cada uno de los citados instrumentos:

El cuestionario es un pilar importante en la recogida de datos del presente estudio. Su importancia radica en describir cuáles son las características de la población de mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos. Consta de 37 ítems y los tipos de respuestas que se recogen en los ítems son de opción múltiple. Así pues, el cuerpo del cuestionario responde a dos partes que comprenden las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación de la población cuyas variables son:
 - Edad de las mujeres.
 - Niveles de formación instrumental de la Educación de Adultos.
 - Situación familiar.
 - Situación laboral actual.
- Datos más específicos de la investigación relacionados con los objetivos:

- Expectativas de las mujeres frente al empleo.
- Expectativas de formación.
- Necesidades de Orientación Ocupacional.
- Necesidades de formación.

Entrevistas estructuradas. Nuestra intención al utilizar esta técnica de recogida de datos no es otra que la de profundizar en las demandas de las mujeres frente al empleo y analizar las exigencias de las empresas como empleadores, además de completar la información aportada por los cuestionarios.

Los objetivos propuestos para las entrevistas se han logrado gracias a la voluntaria colaboración, tanto de las mujeres como de los Jefes de Personal o Directores de los Departamentos de Recursos Humanos de las empresas, que han reflexionado sobre el tema. Se han realizado dos tipos de entrevistas, una para el estudio de casos de mujeres y otra para el estudio de casos de empresas.

Entrevista estructurada para el estudio de casos de mujeres

La entrevista para analizar los perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos, se ha llevado a cabo en 12 (casos) mujeres. Estas entrevistas fueron grabadas en audio.

Las preguntas relacionadas con el estudio de casos de mujeres giraron en torno a seis bloques de variables:

- Datos de identificación de la entrevista.
- Situación personal/familiar.
- Formación.
- Experiencia laboral previa.
- Situación laboral actual.
- Expectativas frente al empleo.

Entrevista estructurada para el estudio de casos de empresas

La entrevista para analizar los perfiles de empleabilidad femeninos que demandan las pequeñas, medianas y grandes empresas privadas de los sectores empresariales

(comercio, hostelería, sanidad, servicios a la comunidad y personales, administrativo y artesanía) en Sevilla Capital se ha realizado en 19 casos. Se entrevistó a Jefes/as de Personal de los Departamentos de Recursos Humanos de las empresas seleccionadas. Para ello, se utilizaron dos procedimientos de registro de datos: uno, grabación en audio –en la mayoría de los casos–; y otro, mediante anotaciones por escrito sólo en aquellos casos en los que los entrevistados no la autorizaban.

Las preguntas abiertas de la entrevista para el estudio de casos de empresas giraron en torno a cinco bloques de variables. Cada uno de ellos hace referencia a dimensiones distintas:

- Datos de Identificación de la empresa.
- Características de la empresa..
- Experiencia laboral previa.
- Características del puesto de trabajo.
- Situación personal/familiar.

Selección de casos

La muestra de mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a Educación Secundaria para Adultos de Sevilla Capital se ha seleccionado utilizando un muestreo estratificado proporcional (Cohen y Lawrence, 1990) en una primera etapa, y un muestreo por conglomerado, en una segunda.

Se aplicó el cuestionario a 356 mujeres. La muestra de mujeres estaba distribuida en 267 para los cea y 89 para la esa.

Teniendo en cuenta la muestra de mujeres expuesta anteriormente, se procedió a seleccionar un caso por cada uno de los perfiles de empleo «típicos». La muestra de estudio de casos para analizar los perfiles de mujeres ha dado como resultado un total de doce casos que responden a un perfil de empleo típico femenino vinculado a cada uno de los seis sectores empresariales citados en el apartado anterior y a dos categorías profesionales (mayor y menor cualificación) por cada ocupación en estos sectores a los que quieren dirigirse las mujeres. Las características de la muestra, en cuanto a su composición, aparecen recogidas en la siguiente Tabla II.

Y, por último, la selección de la muestra de empresas ha sido a través del «procedimiento aleatorio». Se han extraído diecinueve empresas de la Revista «Andalucía

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Características de la muestra del estudio de casos de los perfiles femeninos	
Sectores empresariales	Comercio, Hostelería, Sanidad, Servicios a la Comunidad y personales, Administrativo y Artesanía
Categorías profesionales	Jefa de ventas, dependienta, recepcionista, relaciones públicas; ats/enfermera, aux. clínica; peluquería, puericultura; administrativo, aux. administrativo; diseñadora, costurera
Nivel educativo	8 casos de Educación Secundaria de Adultos 4 casos de Formación de Base
Centros	8 Centros I.E.S. 4 Centros de Educación de Adultos
Edad	De 19 a 52 años
Casos femeninos	12 casos

Económica» (1999). Para ello nos hemos apoyado en los siguientes criterios previos de selección con el fin de configurarla:

- Selección de empresas por Sectores empresariales.
- Selección de empresas por la importancia económica de las PYMES.
- Selección de las empresas por categorías profesionales en la ocupación.

Otras características de la muestra respecto a empresas, en cuanto a su composición, aparecen recogidas en la Tabla III.

Análisis de datos

Dado que nuestro estudio tiene, por un lado, un enfoque de corte cuantitativo, y, por otro, un enfoque cualitativo, para el primer enfoque de carácter descriptivo-correlacional, las técnicas estadísticas que se han utilizado pueden agruparse en dos grandes conjuntos:

- Por un lado, cálculo de estadísticas descriptivas como son: media, frecuencias y porcentajes.
- Por otro, cálculo de correlaciones (según el tipo de variable, se han usado concretamente, los coeficientes de correlación de Spearman y correlación de Chi-cuadrado).

TABLA III. Muestra respecto a empresas

Muestra representativa de empresas			
Sectores empresariales	Categorías profesionales	Grandes Empresas	Pequeñas y medianas empresas
Comercio	Jefa de ventas Dependiente	Empresa 1 Empresa 2	Empresa 10
Hostelería	Recepcionista Relaciones públicas	Empresa 3 Empresa 4	Empresa 11
Sanidad	Ats/enfermera Aux. Clínica	Empresa 5 Empresa 6	Empresa 12 Empresa 13
Servicios a la comunidad y personales	Peluquería Puericultura		Empresa 14 Empresa 15 Empresa 16 Empresa 17
Administrativo	Administrativo Aux. Administrativo	Empresa 7 Empresa 8	Empresa 18
Artesanía	Diseñadora Costurera	Empresa 9	Empresa 19

En cuanto al segundo enfoque que corresponde al cualitativo, el procedimiento utilizado para el análisis ha sido el Programa NUD-IST (versión 4 del QSR, 1997).

Resultados

Resultados relativos al análisis descriptivo de las variables de la investigación

Los resultados relacionados con el análisis descriptivo de las variables estudiadas, que presentamos en este apartado, proceden de las respuestas aportadas por las mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos de Sevilla Capital.

A continuación, reseñamos un resumen de los resultados referidos a las variables y subvariables más significativas estudiadas en esta investigación. Los porcentajes que

se reflejan hacen alusión a la totalidad de las respuestas realizadas por las encuestadas. Debido a las múltiples categorías de las que consta las opciones de respuesta de los ítems del cuestionario, nos encontramos que algunos de los datos aportados presentan porcentajes bajos.

Así, la variable relacionada con la Situación Laboral que presenta el colectivo de mujeres estudiadas tenemos que la mayoría de las mujeres están desempleadas (76,7%) y un 40,4% de ellas están desempleadas voluntariamente, frente a un 23,3% que trabaja fuera de casa. Las desempleadas llevan más de tres años sin trabajar fuera de casa (65,7%). Presentan una trayectoria laboral escasa: la mayoría de las mujeres desempleadas no ha trabajado nunca fuera de casa (34,6%) y algunas han tenido tan sólo un empleo (26,7%). Los empleos más frecuentes de las mujeres que actualmente trabajan fuera de casa (23,3%) se concentran en los siguientes sectores:

- Servicios a la comunidad y personas (15,4%).
- Turismo y hostelería (2,8%).
- Comercio (2,5%).
- Artesanía (0,9%).
- Administración y oficinas (1,5%).

La mayoría de las empleadas trabaja por cuenta ajena en el sector público (13,2%) y un 10,1% por cuenta ajena en el sector privado. Y el tipo de contrato que tienen en el empleo son: contrato fijo, indefinido, por horas, temporal, otro tipo de contrato (ver Tabla IV).

Otro conjunto de variables que denotan el ambiente ocupacional demandado, tanto por las mujeres que trabajan fuera de casa y desean acceder a un empleo mejor como por las que no trabajan fuera de casa y desean acceder al mundo laboral, son (% referidos al total) (ver Tabla IV):

- En el caso de las que aspiran a un empleo mejor del que tienen, desean en su mayoría acceder a empleos que exigen estudios de Ciclo Formativo de Grado Medio (7,3%); Ciclo Formativo de Grado Superior (5,6%); estudios medios universitarios (4,2%).
- En segundo lugar, el caso de las mujeres que no trabajan fuera de casa y quieren insertarse al mundo laboral, desean acceder a empleos que requieren: nivel de Ciclo Formativo de Grado Medio (18,3%); a empleos que exigen nivel de gra-

duado en educación secundaria (15,4%). Y también a empleos que requieren un nivel de estudios medios universitarios (7,3%).

- Otra variable significativa es la denominada Aspiraciones, se puede decir que tanto las mujeres que trabajan fuera de casa como las que no trabajan fuera del hogar presentan aspiraciones muy diversas con respecto al cargo profesional a desempeñar en el empleo. La mayoría se vincula a cargos de responsabilidad y cualificación media en el puesto de trabajo, acentuándose esta característica en el grupo de las que aspiran a un empleo mejor del que tienen, de los 17 cargos presentados en el ítem nº 20 del cuestionario, destacamos los que aparecen en la siguiente Tabla IV. Estos datos reflejan porcentajes bajos ya que el 81,5% de las mujeres no responden al ítem «Si trabajas fuera de casa y aspiras a un empleo mejor, ¿qué cargo profesional te gustaría desempeñar en ese empleo?», porque como hemos apuntado anteriormente el 76,7% de las mujeres encuestadas no trabajan fuera de casa, sumado a las que no aspiran a un empleo mejor del que tienen o bien no tienen claro a que categoría profesional desearían acceder. Y las que no trabajan fuera de casa y aspiran a un empleo desean desempeñar cargos profesionales medio-alto, de los 17 cargos presentados en el ítem nº 21 del cuestionario, destacamos algunos (ver Tabla IV). En este sentido, la categoría profesional no es una variable relevante para las mujeres a la hora de conseguir un empleo o de encontrar otro mejor, ya que existe un porcentaje alto (44,7%) de mujeres correspondiente a este último grupo que no contestan, sumado a las que desean acceder a cualquier categoría (3,4%).

Resultados del análisis de correlaciones

Análisis de Correlaciones de Spearman

Los resultados más significativos relacionados con el análisis de las correlaciones de Spearman se exponen, a continuación, atendiendo en esta exposición a algunas de las Hipótesis de investigación planteadas. Así pues, existe una correlación estadísticamente significativa y de carácter negativo entre la situación laboral de las mujeres y las edades de éstas (Hipótesis nº 1). De este análisis se puede deducir que las mujeres más jóvenes presentan una situación laboral más favorable ya que se han incorporado al mundo laboral, frente a las de edades más avanzadas (de 35 a más de 45 años) que al estar desempleadas o trabajar por horas no presenta una situación laboral óptima.

TABLA IV. Resultados relativos al análisis descriptivo de las variables de la investigación

Situación	Desempleadas (76,7%)	Empleadas (23,3%)
Laboral	Voluntariamente (40,4%) Llevan más de 3 años sin trabajar fuera de casa (65,7%)	Desempeñan empleos en sectores: -Servicios a la comunidad y personas (15,4%) -Turismo y hostelería (2,8%) -Comercio (2,5%) -Artesanía (0,9%) -Admon. y oficinas (1,5%)
	No han trabajado nunca (34,6%). Tan sólo han tenido un empleo (26,7%)	Trabajan por cuenta ajena: -Sector público 13,2% -Sector privado 10,1%
		Tipo de contrato: Contrato fijo 11,3% Indefinido 2,5% Por horas 5,5% Temporal 2,9% Otro tipo de contrato 1,1%
Ambiente ocupacional	Desean acceder a empleos que requieren: - Nivel de Ciclo Formativo Grado Medio (18,3%): profesora de cerámica, cocinera, camarera, gestión administrativo, cajera, auxiliar de clínica, cuidadora de personas mayores, hostelería, peluquería, auxiliar administrativo. - Nivel de Graduado en Educación Secundaria (15,4%): asistente del hogar, soldado profesional, celadora, conserje. - Nivel de Estudios Medios Universitarios (7,3%): Bibliotecaria Graduado Social, Ats, Trabajadora Social, Técnico de Laboratorio, Relaciones Públicas, Turismo, Perito Agrícola, Guarda Forestal (...).	Aspiran a empleos mejores que requieren: - Ciclo Formativo de Grado Medio (7,3%): cocinera, camarera, gestión administrativa, peluquería, cajera, auxiliar de clínica, modista, dependienta. - Ciclo Formativo Grado Superior (5,6%): secretaria, penicicultura. - Estudios Medios Universitarios (4,2%): Bibliotecaria, Graduado Social, Ats, Trabajadora Social.
Aspiraciones	Cargo Profesional: - Técnico auxiliar: 3,4% - Técnico especialista: 5,1% - Auxiliar administrativo: 6,2% - Técnico sanitario: 2,2% - Auxiliar de clínica: 4,8% - Mi propia jefa: 2,8% - No contestan: 44,7% - Cualquier categoría: 3,4%	Cargo Profesional: - Autónomo: 1,4% - Directiva: 1,7% - Agente comercial: 1,4% - Técnico auxiliar: 1,7% - Técnico sanitario: 1,7% - No contesta: 81,5%
Necesidades de orientación ocupacional	Las mujeres en el proceso de búsqueda de empleo desconocen: - Lugares a donde ir para encontrar información (sindicatos 66,3%; agencias de empleo privados 59%; y centros de información juvenil 65%). - Documentos a revisar para buscar información sobre empleo (BOE 58,7%; BOJA 55%). - Tareas para buscar empleo (negociar un contrato de trabajo 45%; realizar una prueba de selección 43,5%; enviar una carta de presentación 43,5%; visitar una empresa 39%). - Las mujeres cuando tienen que buscar empleo conocen poco sobre: - Qué tipo de información buscar sobre las profesiones (34,6%). - Los estudios necesarios para acceder al empleo que desean (24%). Las mujeres creen que tienen pocas: - Posibilidades de encontrar el puesto de trabajo (49,2%). - Posibilidades de conseguir la formación que necesitan (35,4%).	

TABLA V. Correlación de Spearman (Hipótesis 1)

H1: Existe relación entre la edad de las mujeres y su situación laboral	Significación -0,181** (0,001)
---	--------------------------------------

Por otra parte, existe relación entre las expectativas (ambiente ocupacional y aspiraciones laborales) y sus edades (Hipótesis nº 3). Así, concluimos que las mujeres con menos edad de 18 a 34 años que desean trabajar fuera de casa o aspiran a un empleo mejor optan por empleos que les exigen un nivel alto de estudios universitarios (Licenciaturas o Diplomaturas) o niveles de Formación Profesional (Ciclos Formativos Grado Medio y Ciclos Formativos Grado Superior), frente a las de edades más avanzadas (de 35 a más de 45 años) que se encuadran en ambientes ocupacionales donde el nivel de estudios exigido es mínimo: Graduado en Educación Secundaria.

En síntesis, podemos decir que existe una relación entre las expectativas -ambiente ocupacional y aspiraciones- frente al empleo y las edades de las mujeres. Así pues, afirmamos que las de menor edad (de 18 a 34 años) que desean trabajar fuera de casa y las que aspiran a un empleo mejor, se vinculan a ambientes ocupacionales con un mayor nivel de cualificación, donde les exigen para acceder a los empleos que desean los siguientes niveles de estudios: Superiores y Medios Universitarios, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Sin embargo, las mujeres con edades más avanzadas (de 35 a más de 45 años) se incluyen dentro de ambientes ocupacionales, donde les exigen un nivel de estudio básico como es el de Graduado en Educación Secundaria para acceder a los empleos que desean (ver Tabla VI).

Y, por último, podemos decir que existe una alta correlación entre las Necesidades de Orientación Ocupacional y la edad que presentan las mujeres (Hipótesis nº 4). De ahí, afirmamos que las mujeres con edades comprendidas entre los 35 y más de 45 años plantean mayor necesidad de orientación ocupacional que las que tienen entre 18 y 34 años.

Las más jóvenes de 18 a 34 años presentan mayor autoestima ocupacional porque creen que tienen posibilidades de conseguir la formación que necesitan, encontrar el puesto de trabajo que desean y además necesitan menos tiempo para estar en condiciones de empezar a buscar un trabajo (ver Tabla VII).

TABLA VI. Correlación de Spearman. Edad/Expectativas frente al empleo –ambiente ocupacional/aspiraciones–. (Hipótesis nº 3)

Hipótesis nº 3: Existe relación entre las expectativas frente al empleo de las mujeres y sus edades	Significación -0,199** (0,000)
Edades/ Empleadas y desempleadas	Aspiraciones
Mujeres de 18 a 34 años	<p>Los empleos demandados por las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E. Medios Universitarios y E. Superiores Universitarios: Ats, Enfermería, Profesora, Perito Agrícola, Relaciones Públicas, Asistente Social, Guarda Forestal, Óptica y Optometría, Biblioteconomía, Traducción e Interpretación, Farmacia, Escultura, Filología, Veterinaria, Periodismo, Informática, Psicología, Economista, Médico, Abogada y Biología. - Ciclo Formativo Grado Medio: profesora de cerámica, jardinería, peluquería, estética, hostelería, cocinera, auxiliar administrativo, dependienta, costurera, modista, conductora, enfermería (auxiliar). - Ciclo Formativo Grado Superior: operadora telefónica, secretaria, administradora, azafata, diseñadora gráfica o de interiores, joyería, fotografía, estética, bordadora, puencultura, genetría, dietética nutrición, iluminación y sonorización, restauración de muebles, sastre, técnico en analista de sistemas.
Mujeres de 35 a más de 45 años	<ul style="list-style-type: none"> - Las que aspiran a un empleo mejor del que tienen, demandan los siguientes empleos: policía, limpiadora de la administración; o les da igual el empleo al que pueden acceder o no aspiran a un empleo mejor y les gusta el que tienen; - Las que desean trabajar fuera de casa, demandan empleos: cuidadora de niños/as, asistente del hogar, soldado profesional, celadora, conserje; no se plantean trabajar fuera de casa o hay mujeres que desean cualquier trabajo.

TABLA VII. Correlación de Spearman. Necesidades de Orientación Ocupacional/Edad. (Hipótesis nº 4)

Hipótesis nº 4: Existe relación entre las Necesidades de Orientación Ocupacional y la edad.	Significación - Lugares donde hay que acudir; documentos a revisar y tareas necesarias para buscar información sobre ofertas de empleo (-0,153**,-0,291**,-0,464***, respectivamente). - Las estrategias necesarias de inserción al mundo laboral (0,268**). - Criterios para la evaluación de las ocupaciones (0,340**). - Formación necesaria para realizar estudios (0,375**). - Información para acceder a estudios necesarios (0,297***) - Requisitos para acceder al empleo que necesitan (0,345**)
Edad	Necesidades de Orientación Ocupacional
De 35 a más de 45 años	Mayor Necesidad de Orientación
De 18 a 34 años	Mayor autoestima ocupacional

Análisis de correlaciones Chi-cuadrado

A continuación, se exponen los resultados más significativos del análisis de correlaciones utilizando los coeficientes de correlación de Chi-cuadrado, de acuerdo con las características de las variables e hipótesis planteadas en esta investigación.

Teniendo en cuenta las correlaciones significativas, existe relación entre el estado civil en el que se encuentran las mujeres y el tipo de empleo de aquéllas que traba-

jan fuera de casa (Hipótesis nº 2). Así pues, las mujeres solteras son las que presentan una vida laboral más activa. Los empleos que desempeña este grupo se concentran en los sectores empresariales «servicio a la comunidad y personas» (el que predomina), «administración y oficinas», «información y manifestaciones artísticas» y «artesanía». También, el sector «servicio a la comunidad y personas» está copado por las mujeres casadas (ver Tabla VIII).

En cuanto a si existe relación entre las expectativas frente al empleo de las mujeres (que trabajan fuera de casa y aspiran a un empleo mejor y las que no trabajan fuera de casa) y sus edades (Hipótesis nº 3), la mayoría de las mujeres –todas las edades, empleadas y desempleadas– aspira a desempeñar empleos ubicados en el sector empresarial de «servicios a la comunidad y personas».

Las que trabajan fuera de casa y desean empleos mejores aspiran a los que se ubican en los sectores «administración y oficinas» y las que no trabajan fuera de casa quieren acceder a empleos de sectores (en orden de preferencia) «comercio», «sanidad» y «administración y oficinas». Los empleos a los que menos desean acceder las

TABLA VIII. Tabla de contingencia estado civil y sectores empresariales (Hipótesis nº 2)

Estado civil	Sectores empresariales							Total
	V31 Admon. y oficinas	Comercio	Inform. y manif. artística	Sanidad	Servicios comunidad	Turismo v hostelería	Artesanía	
Soltera	3	6	1	1	27	7	-	45
Casada	-	2	-	-	19	2	-	23
Viuda	-	-	-	1	2	-	1	4
Otra	-	1	-	1	7	1	-	10
Total	3	9	1	3	55	10	1	82

TABLA IX. Tabla de contingencia edad y sectores empresariales (Hipótesis nº 3). Mujeres que desean acceder a un empleo mejor del que tienen

Edad	Sectores empresariales											Total
	V2 Serv. a la Com.	Turismo hoste- lería	Adm. y oficinas	Sanidad	Arte- sanía	Teleco.	Fotog.	No contesta	Le da igual	Le gusta el que tiene		
18-24	11	1	9	4	1	2	1	87	2	-	118	
25-34	5	2	7	-	-	-	-	25	-	-	39	
35-44	11	1	3	6	1	-	1	34	-	-	57	
Más de 44	7	-	1	2	1	-	-	130	-	1	142	
Total	34	4	20	12	3	2	2	276	2	1	356	

TABLA X. Tabla de contingencia edad y sectores empresariales (Hipótesis nº 3).
Mujeres que no trabajan fuera de casa.

Edad	Sectores empresariales								
	Admon. y oficinas	Comercio	Docencia investig.	Inform.	Sanidad	Servicios a la comunidad	Servicios a la empresas	Transporte comunic.	Turismo hostelería
18-24	7	17	5	1	11	18	1	-	5
25-34	7	4	2	-	1	6	-	-	3
35-44	5	5	-	-	4	10	-	1	3
Más de 44	9	6	-	1	13	21	-	-	7
Total	28	32	7	2	29	55	1	1	18

	Sectores empresariales									
	Artesanía	Agraria	Industr. químicas	Fuerzas armadas	Admon.	Inform. manifest. artísticas	No contesta	No se plantea	Cualquier trabajo	Total
	3	5	-	1	6	3	31	2	2	118
	-	2	1	-	1	-	11	1	-	39
	1	-	-	-	-	-	25	2	1	57
	10	-	-	-	2	-	15	53	5	142
	14	7	1	1	9	3	82	58	8	356

mujeres están ubicados en los siguientes sectores profesionales: «artesanía», «telecomunicaciones», «fotografía», «industrias químicas», «fuerzas armadas», «información y manifestación artísticas» y «agraria».

Las mujeres de 18 a 24 años y de 35 a 44 años, que aspiran a mejores empleos, son las que desean en mayor medida acceder a los sectores empresariales: «servicios a la comunidad y personas», «admon. y oficinas» y «sanidad». Del mismo modo, las que no trabajan fuera de casa y tienen entre 18 y 24 años y desean tener un empleo se vinculan al sector «comercio», y las de edades más avanzadas (más de 44 años) desean (en su mayoría) acceder a empleos cuyos sectores son: «sanidad» y «servicios a la comunidad».

Con respecto a la Hipótesis nº 3, sí existe relación entre la edad y las categorías profesionales en las que se clasifican los empleos a los que aspiran las mujeres que trabajan fuera de casa y desean acceder a un empleo mejor. Las categorías profesionales a las que aspiran estas mujeres en función de sus edades, (véase Tabla XI).

También existe relación entre la edad y las categorías profesionales en las que se clasifican los empleos a los que aspiran las mujeres que no trabajan fuera de casa y desean insertarse en el mercado laboral (Hipótesis nº 3). Aunque hay un porcentaje

TABLA XII. Mayor y menor porcentaje de las categorías profesionales más demandadas según las edades

Mayor porcentaje/categorías/profesionales/edad	Menor porcentaje/categorías/profesionales/edad
Auxiliar administrativo (25-34)	Técnico especialista (25-34)
Técnico sanitario (35-44)	Jefe administrativo (25-34)
Técnico auxiliar (18-34)	Dependiente de comercio (más 44 años)
Directiva (18-24)	Gerente de hostelería (35-44)
Agente comercial (18-24)	Camarera (25-34)
Autónomo (18-24)	Personal docente (18-24)
Trabajadora de confección (18-24)	
Servicio doméstico (más 44 años)	

alto de respuestas ausentes en el sentido de que no desean trabajar fuera de casa o no aspiran a una categoría profesional concreta. En la Tabla XII presentamos las categorías profesionales a las que aspiran estas mujeres en función de sus edades.

Resultados del análisis de datos cualitativos

El análisis cualitativo realizado en esta investigación ha girado en torno al estudio de casos de los perfiles de empleabilidad femeninos que demandan las empresas de los distintos sectores empresariales, así como a los estudios de casos de perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres que asisten a los Centros de EA y de ESA. El objetivo que perseguimos con este análisis, por una parte, es el de determinar el perfil de empleabilidad femenino que demandan las PYMES de Sevilla capital, organizadas en seis sectores empresariales que recogen los empleos a los que desean acceder las mujeres. Estos sectores y empleos son: comercio (dependienta, ventas), sanidad (auxiliar de clínica, ats, técnico de laboratorio), hostelería (relaciones públicas, recepcionista), administrativo (administrativo, auxiliar administrativo), servicios a la Comunidad (peluquería, jardín de infancia), artesanía (costura, diseñadora). Y, por otra, analizar los perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos y que desean acceder a los empleos citados.

Resultados del estudio comparativo entre los perfiles de empleabilidad femeninos demandados por las empresas y ofertados por las mujeres

A continuación, exponemos únicamente aquellos sectores empresariales que presentan mayores diferencias y similitudes entre los perfiles ofertados por las mujeres

y los demandados por las empresas. Para realizar este estudio comparativo, se ha tenido en cuenta el análisis de ambos perfiles; además, se ha considerado los factores que influyen en ambas partes del mercado laboral, con el fin de disponer de un punto de partida para mejorar con acciones positivas el grado de empleabilidad de las mujeres y el ajuste entre oferta y demanda de empleo. Sobre estos factores, que condicionan la óptima inserción laboral femenina, hemos centrado gran parte de la investigación. Para detectar cuáles son las diferencias y/o similitudes entre los perfiles de empleabilidad demandados y ofertados, pensamos que es importante conocer las características que concentran las mujeres adultas que buscan un empleo en relación con los sectores empresariales a los que desean acceder, citados en el párrafo anterior.

Para llegar a las conclusiones que a continuación comentamos nos hemos basado en el análisis de las siguientes variables y sub-variables que definen el perfil de empleabilidad: formación requerida (reglada y no reglada), experiencia laboral previa (tiempos de actividad e inactividad, duración de la demanda, motivos de abandono), ambiente ocupacional (edad, actividad profesional a desempeñar, categoría profesional y motivación), características personales (habilidades sociales), procedencia geográfica y características familiares.

Diferencias entre perfiles de empleabilidad femeninos demandados por las empresas y ofertados por las mujeres

Los sectores empresariales donde se encuentran más diferencias son Sanidad, Servicios a la comunidad y personales y Administración.

El primero de los ámbitos estudiados ha sido el de la Sanidad, donde las mujeres adultas desean trabajar en los empleos de Auxiliar de Clínica o Enfermería. Partimos de la base de que la formación reglada que poseen las mujeres no es la requerida por las empresas, siendo ésta la Formación Profesional-Grado Medio o Titulación Media Universitaria (Diplomatura de Enfermería), mientras que la formación que cursan estas mujeres es Educación Secundaria de Adultos.

Es frecuente que ellas lleven cierto tiempo de inactividad y demandando empleo; sin embargo, las empresas valoran positivamente el haber realizado prácticas relacionadas con la ocupación; a pesar de ello, no son variables prioritarias para seleccionar al personal. Los motivos de abandono que alegan las mujeres no son valorados por las empresas, de tal modo que esta variable no es excluyente en el proceso de selección.

La motivación que les lleva a trabajar principalmente es la económica, sin embargo, para las empresas son prioritarias otras motivaciones.

El segundo de los sectores analizados ha sido el de Servicios a la comunidad y personales. Las diferencias que encontramos entre el perfil ofertado por las mujeres y el que demandan las empresas a las que éstas se dirigen, teniendo en cuenta los empleos que quieren desempeñar (Peluquería y Jardín de Infancia), son las que se detallan a continuación. En primer lugar, la formación que poseen las mujeres no corresponde a la requerida por las empresas, siendo ésta Formación Profesional-Grado Medio/Superior y/o Titulación Media Universitaria (Diplomatura de Magisterio-Especialidad Educación Infantil); y los estudios que cursan las mujeres corresponden a Educación Secundaria Obligatoria de Adultos y Formación de Base.

La experiencia laboral previa que poseen las mujeres no es vinculante a los empleos que desean desempeñar; sin embargo, las empresas exigen prácticas oficiales o experiencia en otras empresas relacionadas con la ocupación, con un tiempo mínimo de un año. Además, el perfil femenino posee tiempo de inactividad laboral, y esta variable las empresas la tienen en cuenta, valorada negativamente.

La edad que demandan las empresas (22-30 años) no corresponde en parte a la que presentan las mujeres (19 y 48 años, edades de una parte de la muestra), al igual que tampoco coincide la motivación con la exigida.

Al igual que en los dos sectores anteriores, tampoco la formación que poseen las mujeres adultas, que aspiran a desempeñar cargos de administrativas y auxiliares administrativas, coincide con los requerimientos de la empresa, que demanda grado Medio/Superior de Formación Profesional o Titulación Media Universitaria.

La edad que presenta una de las demandantes de empleo (46 años) difiere de la demandada por las empresas (20-30 años). Al igual que ocurre en los dos casos anteriores, el tiempo de inactividad y la duración de la demanda de las mujeres son extensas; sin embargo, las empresas valoran positivamente la continuidad en el mundo laboral y no consideran importante los motivos de abandono, tanto por causas ajenas como personales, que justifican las mujeres.

Teniendo en cuenta estas diferencias entre los perfiles de empleabilidad ofertados por las demandantes de empleo y los perfiles demandados por parte de las empresas privadas, además de otros factores que influyen en el desajuste de inserción laboral de las mujeres, podremos diseñar programas, crear medidas de actuación y modelos de ajuste profesional, con el fin de adaptar los perfiles de empleabilidad y facilitar oportunidades laborales e ir eliminando las situaciones de precariedad laboral en la que se encuentra un amplio colectivo de mujeres.

Similitudes entre perfiles de empleabilidad femeninos demandados por las empresas y ofertados por las mujeres.

Los sectores empresariales donde se encuentran más similitudes son Comercio, Hostelería y Artesanía.

En el ámbito de Comercio, donde las mujeres adultas desean trabajar en los empleos de dependienta y jefa de comercio, la experiencia laboral previa que poseen las mujeres es valorada por las empresas. La actividad profesional que van a desempeñar por las mujeres coincide con algunas de las actividades que demandan las empresas en relación con el comercio, principalmente venta al público.

Las habilidades sociales que poseen las mujeres (independiente, luchadora, responsable, puntual, autónoma) pueden relacionarse con las exigidas por las empresas (fuerte capacidad para relaciones interpersonales, persona proactiva). Al igual que la procedencia geográfica de las mujeres que coincide con el criterio establecido por las empresas.

El siguiente de los sectores analizado ha sido el de Hostelería. Las similitudes que encontramos entre el perfil ofertado por las mujeres y el que demandan las empresas a las que éstas se dirigen, teniendo en cuenta los empleos que quieren desempeñar (Relaciones Públicas y Turismo), son las que se detallan a continuación. En primer lugar, la formación no reglada recibida por las mujeres corresponde a la requerida por las empresas.

El tiempo de inactividad y la duración de la demanda que presentan las mujeres son breves; sin embargo, las empresas no tienen en cuenta estas variables para seleccionar al personal; así pues, este criterio coincide.

La motivación que los lleva a trabajar principalmente es la económica, que coincide con una de las que valoran las empresas. Las habilidades sociales de las mujeres (ordenada, luchadora, responsable, empática) se relacionan con las exigidas por las empresas (motivación laboral, saber trabajar en equipo, buena atención al público, empática).

La actividad profesional que desean desempeñar en estos empleos coincide con las actividades que demandan las empresas.

Al igual que en el sector Comercio, el requisito de la formación no reglada para las que aspiran a desempeñar cargos de costurera y diseñadora (sector Artesanía) no es excluyente, ya que en este caso éstas no han realizado cursos de formación y las empresas no exigen esta formación. Por otra parte, el tiempo de inactividad y duración de la demanda de empleos de las mujeres son extensos; sin embargo, las empresas no tienen en cuenta estas dos variables para el proceso de selección.

La actividad profesional que desean desempeñar en estos empleos coincide con las actividades que demandan las empresas. La motivación al igual que en el sector

Hostelería es económica coincidiendo con la valorada por las empresas. Las habilidades sociales (motivación laboral, productividad, tener capacidad para organizar las tareas relacionadas con la confección) es otra de las variables consideradas por las empresas y en este caso coinciden con las que poseen las mujeres (luchadora, Responsable).

Conclusiones

A continuación, iremos comentando las principales conclusiones de esta investigación que forman parte de un estudio inédito de Tesis Doctoral que versa sobre «La Orientación de las mujeres frente al empleo: estudio comparativo entre los perfiles de empleo ofertados y demandados en el mercado laboral».

El abismo existente entre la situación de las mujeres y su relación con el mundo laboral.

En este sentido, podríamos señalar que la relación entre las mujeres que desean (re) insertarse en el mercado laboral y las características de éste es desventajosa o, como mínimo, compleja, no sólo por las barreras discriminatorias sino también por los denominados factores de empleabilidad.

A lo largo de esta investigación, hemos observado que el mundo público-laboral presenta características opuestas al privado, y por tanto, la adaptación al mismo supondrá un reto considerablemente dificultoso.

Nos encontramos que las mujeres que en su momento (adolescencia/juventud) no accedieron al trabajo actualmente tampoco forman parte del mercado laboral y manifiestan que la principal razón por la que no desempeñan una actividad laboral son los estudios, en segundo lugar porque no encuentran empleo y en tercer lugar por circunstancias familiares -afirmaciones que coinciden con las que aportan Aguiar et al. (2001) en su investigación.

Las mujeres que han participado en este estudio que quieren (re) incorporarse al mundo laboral se encuentran posicionadas básicamente en tres grupos:

- Las que quieren (re) incorporarse al mundo del trabajo por primera vez, a saber:
 - Las de edades más jóvenes que buscan un primer empleo.
 - Las de edades más avanzadas que no han trabajado nunca.

- Las que quieren reincorporarse de nuevo al mundo laboral después de varios años de ausencia motivada básicamente por las responsabilidades familiares.
- Las que aspiran a un empleo mejor del que tienen.

En cada uno de estos grupos, podemos encontrar mujeres de diferentes aspiraciones. Sin embargo, y en conjunto, podríamos decir que cada grupo de los investigados conlleva ciertas características comunes, y que se hallan también desventajas y potencialidades en cada uno de ellos que inciden en el perfil de empleabilidad:

- Bajos niveles de cualificación y nula, poca o desfasada experiencia laboral.
- El hecho de pasar del ámbito privado-doméstico al ámbito público-laboral no es fácil y requiere adaptaciones diversas.
- Edad, es una variable crucial ya que está íntimamente relacionada con la relación contractual. Las edades de las mujeres más demandadas por las empresas oscila entre los 20 y 35 años, edades que difieren en la mayoría de los casos con las que presentan las mujeres, pues son inferiores o superiores.
- Disponibilidad para el empleo; el tema, de la tan debatida disponibilidad de las mujeres para el empleo, se halla subyacente a todo lo referente a la relación de la mujer con el mundo laboral. La disponibilidad laboral es uno de los determinantes más importantes de la empleabilidad (posibilidades de encontrar/mantener empleo) de una persona. Uno de los factores, que más claramente inciden en la disponibilidad de estas mujeres, es la motivación. En este colectivo de mujeres la motivación de encontrar y mantener un trabajo viene determinada, a su vez, por diversas razones:
 - Necesidad económica: la motivación para buscar trabajo está asociada de forma clara al nivel real de precariedad económica de la persona y a la gravedad percibida por ésta respecto a su situación.
 - Necesidad psicológica: la necesidad de sentirse útil, de romper el aislamiento, de realizarse, es un factor clave en la motivación para que estas mujeres busquen trabajo, especialmente aquéllas que llevan tiempo dedicadas exclusivamente a las tareas domésticas y a la educación de los hijos. Según la psicología, las motivaciones humanas no se limitan a las puramente biológicas sino que las de carácter psicosocial (necesidad de autorrealizarse, propia estimación, sentirse útil, probarse a sí misma, explotar las propias capacidades y potencialidades) son también de gran importancia.

- Disponibilidad real del tiempo: nos encontramos con mujeres que tienen una importante motivación hacia el trabajo que tienen baja disponibilidad real de tiempo.

Alejamiento entre la demanda y la oferta

En los casos estudiados, las empresas buscan (o aceptarían) mujeres que prácticamente no existen (altamente cualificadas, con dedicación absoluta, etc.) y en otras, las mujeres buscan empresas que prácticamente no existen (con horarios flexibles y requisitos de selección de personal que estén al nivel que ellas presentan). Quizá sea éste el «quid de la cuestión» respecto a la disponibilidad para el empleo de las mujeres y sus posibilidades reales de (re) incorporación, permanencia y promoción en el mundo laboral. En este «no hallarse» entre las mujeres y el mercado laboral todos deberían ceder un poco. Es decir, el perfil de las mujeres adaptándose más al mercado laboral, y la sociedad adaptándose a las necesidades de las mujeres y promoviendo la igualdad de oportunidades laborales. Los organismos competentes y el empresariado deberían velar por lo segundo, pero las mujeres también deberían aportar su grano de arena para lo primero.

Desajuste entre los perfiles femeninos ofertados y los demandados por las empresas

Los sectores empresariales, que hemos estudiado en esta investigación, son los más demandados por el colectivo de mujeres y, entre ellos, los que más empleo generan en Andalucía son: comercio, servicios a la comunidad y personales y hostelería (Morales et al., 1994).

Para una posterior intervención de Orientación Laboral es necesario tener en cuenta todos los factores y elementos que inciden en las dos partes del mercado, es decir, tanto en los perfiles femeninos como en las empresas que ofrecen empleo y los perfiles femeninos que aquéllas demandan.

Para ello, nos hemos acercado a la oferta de trabajo que debe estudiarse junto a los sectores que tradicionalmente demandan trabajadores, los nuevos yacimientos de empleo así como los elementos y competencias que se requieren para cada puesto de trabajo en los sectores a los que se dirigen las acciones de desarrollo y promoción del empleo (las características personales, las competencias básicas, relacionales, profesionales, formativas, laborales, etc).

Y, por último, podemos decir que las necesidades de orientación y formación de las empleadas o desempleadas divergen con respecto a las que demanda el mercado de trabajo; por tanto, sus respuestas son inadecuadas de cara a la instrumentación de

las medidas necesarias para la posterior inserción laboral. En este sentido, es necesario definir el perfil de empleabilidad que optimice la inserción laboral y así lo definimos: perfil de empleabilidad como conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos disponibles frente al empleo, formación, aptitudes y capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo que viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en ella, de tal forma que la sitúan favorablemente ante el sector empresarial en el que quiere insertarse.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR y otros (2001): *La situación social de las mujeres en Andalucía 1990-2000*. Estudios 16. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1976): *Normas sobre tests y manuales educativos y psicológicos*. Madrid:Traducción A. Cordero Pando.
- ARNAL y otros (1992): *Investigación educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- ASHTON et al. (1992): *Restructuring the labour market. The implications for youth*. Londres, The MacMillan Press Ltd.
- BAIN, T.; FOTTLER, M. D. (1983): «Male-Female Professionals: A Mode of Career Choice en Industrial Relations. XIX», en P.ALCOBENDAS: *Datos sobre el trabajo de la mujer en España*. Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas.
- BARTOLOMÉ, M.; PANCHÓN, C. (1995): «El análisis de contextos educativos diferenciales desde un enfoque cualitativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 26, pp. 96-126.
- BENERÍA, L. (1995): *Mujeres y sociedad: nuevos enfoques teóricos y metodológicos*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1998): *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona, Edic. CEAC.
- BLANCH, J. M.; SALLERAS, M. (1988): «Aspectos del perfil psicosocial del demandante de empleo», en *Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social*. Alicante.
- BORDERÍAS, C. y otros (comp.) (1994): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona, Fuhem Economía. Icaria.
- BOVER, O. (1997): *Cambios en la Composición del empleo y actividad laboral femenina*. Madrid, Documento de Trabajo nº 9714.

- BUENDÍA EISMAN, L. y otros (1997): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- CAIN, G. (1996): *Married women in the Labor Force: an economic analysis*. Chicago, University of Chicago Press.
- CARRASCO, C. (1997): *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COHEN, L.; LAWRENCE, M. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid, La Muralla, S.A.
- ESPÍN, J. y otros (1996): «Mujer y orientación: por una orientación para la igualdad de oportunidades», en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, pp. 59-78.
- FORGIONE, G.; PEETERS, V. (1982): «Differences in Job Motivation and Satisfaction Among Female and Male Managers», en *Institute of Human Relations*, nº 18, pp. 101-117.
- GIL GALVÁN, R. (2002): *Necesidades de formación y orientación de las mujeres en el ámbito Sociolaboral*. Sevilla, Excma. Diputación Provincial de Sevilla.
- *La Orientación de las mujeres frente al empleo: estudio comparativo entre los perfiles de empleo ofertados y demandados en el mercado laboral*. Trabajo Inédito-Tesis Doctoral. 2003. Mención Honorífica otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Sevilla. 2004.
- HAKIM, C. (1981): *Sexual Divisions in the Labour Force: Employment*. Gazette, December.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. J. (1995): *La segmentación ocupacional de la mujer como causa de discriminación salarial: un estudio empírico*. Documento de Trabajo nº 7. Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ, F.; RIBAUD, M. (1989): *Un análisis de la discriminación salarial de las mujeres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- JAHODA, M. (1987): *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- LAZEAR, E. P.; ROSEN, S. (1990): «Male-Female wage differentials in job ladders», en *Journal of Labor Economics*, 8, pp. S106-S123.
- LÓPEZ-BARAJAS y otros (1985): *Pedagogía Experimental I. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid.
- MIDDLETON, C. (1994): «El destino común de los «famulae»: las divisiones de género en la historia del trabajo asalariado», en C. BORDERÍAS et al. (comp.): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Fuhem Economía. Icaria.

- MORALES y otros (1994): *Necesidades de formación profesional en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RODRÍGUEZ, A. (ed.) (1996): *Reorganización del trabajo y empleo de las mujeres*. Barcelona, Colección Arcadia.
- STAKE, R. (1994): «Case studies», en N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLM (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TORNS, T.; OTROS (1995): *El perfil socio-laboral del paro femenino en España*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Estudios 43.
- WILCOX, K. (1993): «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela», en Velasco; otros: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos

Nuria Gil Ignacio, Lorenzo J. Blanco Nieto, Eloísa Guerrero Barona

Universidad de Extremadura

Resumen

En este trabajo se estudia la influencia de las creencias, actitudes y emociones (afectividad) que el alumnado de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria experimenta cuando se enfrenta a la resolución de problemas de matemáticas. El objetivo que se persigue es poner de manifiesto el importante papel que desempeñan los afectos en el éxito o fracaso del aprendizaje matemático. A través de un cuestionario sobre creencias y actitudes acerca de las matemáticas y trabajando sobre una muestra de 346 alumnos de Badajoz, los resultados obtenidos indican que el género influye en los afectos de los estudiantes hacia esta materia.

Palabras clave: resolución de problemas, aprendizaje de matemáticas, dominio afectivo, creencias, actitudes, género y secundaria.

Abstract: *The role of affectivity in mathematical problem-solving*

The present work analyses the influence of the beliefs, attitudes, and emotions (affectivity) experienced by students in the 3rd and 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) in Badajoz, when faced with Mathematics problem-solving. The objective is to show the important role played by affectivity in determining the success or failure of mathematical learning. A sample of 346 students responded to a questionnaire on beliefs and attitudes about Mathematics and the results suggest that students' affectivity related to this subject is gender dependent.

Key words: problem-solving, mathematical learning, emotional domain, beliefs, attitudes, gender and Secondary.

Introducción

Actualmente, las matemáticas son una parte esencial de la formación básica que han de compartir todos los miembros de la sociedad contemporánea (Rico y Sierra, 2000). Sin embargo, y a pesar de que su competencia y dominio se hace imprescindible en la medida en que aportan aprendizajes útiles para resolver problemas cotidianos y para atender a las demandas y a las necesidades que la compleja sociedad actual exige, muchos alumnos generan en el transcurso de su vida académica actitudes negativas hacia las matemáticas, manifestando, en ocasiones, una auténtica aversión y/o rechazo hacia esta disciplina.

Partimos del hecho de que gran parte de los estudiantes, conciben esta materia como un conocimiento complejo que genera sentimientos de intranquilidad, miedo, ansiedad, inseguridad, desconcierto e incertidumbre y manifiestan con frecuencia y sin reticencias sus sentimientos acerca de ella, a través de expresiones como «odio las clases de matemáticas» o «me divierto con las matemáticas», etc. Otras veces, las expresiones van dirigidas al profesor que las imparte: «el profesor de matemáticas explica fatal» o «el profesor me tiene manía», cuando quizás el objeto de sus sentimientos negativos sean más los contenidos matemáticos que la persona que los enseña. Éstas y otras expresiones parecidas ponen de relieve la influencia e importancia de los factores afectivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas.

En esta aversión o rechazo hacia esta materia influyen la propia naturaleza precisa, exacta y sin ambigüedades de las matemáticas, su carácter abstracto e impersonal, la actitud de los profesores hacia los alumnos y hacia la disciplina en cuestión, la metodología de enseñanza. También, tal y como ponen de manifiesto numerosos autores, en muchas ocasiones, el estudiante tiene una imagen estereotipada transmitida por su entorno que le hace tomar una determinada postura ante el aprendizaje matemático. Con frecuencia, los mismos padres, amigos o compañeros suelen comentar sus experiencias amargas y sus sentimientos de fracaso en relación a esta disciplina, con lo que en lugar de motivar al estudiante, le angustian y, consecuentemente, le predisponen. Por tanto, la misma sociedad se ha encargado de promover y divulgar que las matemáticas son difíciles, complicadas y destinadas a los «más inteligentes».

En este sentido, como afirma Gómez-Chacón (2000), la abundancia de fracasos en el aprendizaje de las matemáticas, en diversas edades y niveles educativos, puede ser explicada, en gran parte, por la aparición de actitudes negativas debidas a factores personales y ambientales, cuya detección sería el primer paso para contrarrestar su influencia negativa con efectividad.

Esto nos lleva a considerar que los altos índices de fracaso escolar en el área de matemáticas exigen el estudio de la influencia de los factores afectivos y emocionales en aprendizaje, puesto que pueden explicar la ansiedad que siente el alumno ante la resolución de problemas, su sensación de malestar, de frustración, de inseguridad, el bajo autoconcepto que experimenta y, que, frecuentemente, le impiden afrontar con éxito las tareas matemáticas (Guerrero, Blanco y Vicente, 2002).

Por su parte, McLeod (1989a) señala que los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas son particularmente susceptibles al influjo del ámbito afectivo.

En opinión de Callejo (1994), el papel de la afectividad en la resolución de problemas es muy importante y, sin embargo, se ha estudiado poco. Pero, desde algunos años, han empezado a aparecer trabajos sobre este asunto, como los de McLeod y Adams (1989) y se han elaborado modelos de enseñanza que tienen en cuenta la influencia del factor afectivo en el proceso de resolución de problemas, tales como los de Mason, Burton y Stacey (1988).

Podemos considerar tres aspectos de la afectividad en la resolución de problemas: las emociones, las creencias y las actitudes (McLeod, 1992). Estas tres categorías reflejan el rango total de reacciones afectivas implicadas en el aprendizaje de las matemáticas. Estos términos se refieren a un conjunto de respuestas que varían en cuanto a la intensidad del afecto que conllevan, es decir, desde una actitud más bien indiferente para las creencias hasta una actitud «cálida» para las emociones. También, difieren en términos de su estabilidad: mientras que las creencias y las actitudes son fundamentalmente estables y resistentes al cambio, las emociones se alteran rápidamente. (McLeod, 1990.)

No cabe duda, por tanto, de que la afectividad juega un importante papel en el proceso de resolución de un problema de matemáticas. Es frecuente experimentar sentimientos a lo largo del mismo. Estos sentimientos y emociones pueden hacer de motor que impulse para buscar una solución o, por el contrario, bloquear dicho proceso debido al peso de las emociones negativas. Durante la familiarización con la situación planteada en el problema se suele experimentar una tensión en la búsqueda de un plan de resolución, tensión que en algunos casos puede desembocar en interés y en otros, en ansiedad. De esta manera, cuando se produce la inspiración se tienen sentimientos positivos que cobran más o menos intensidad según las expectativas que se tengan sobre el éxito de dicho plan. Sin embargo, en el momento de la verificación de la solución se puede sentir placer o frustración, según que una demostración confirme o no la validez del plan previsto (Callejo, 1994).

El estudio llevado a cabo por Thompson y Thompson (1989) concluye que los estados emocionales experimentados por los alumnos durante el proceso de resolución de problemas tienden a ser considerados como estados afectivos indeseables. Estos autores sostienen que lo importante no es que las emociones aparezcan, sino la forma en que los alumnos las afrontan cuando se manifiestan, sugiriendo la necesidad de reflexionar sobre los estados emocionales que acompañan a la actividad matemática.

En la resolución de problemas los estudiantes manifiestan sus emociones y éstas condicionan su posterior participación en actividades similares (Blanco, 1993)

Las conclusiones del estudio efectuado por Marshall (1989) indican que los estudiantes realizan comentarios de índole negativa en relación con las matemáticas antes de iniciar la resolución de los problemas, e interpretaban este proceso como una señal de angustia, siendo un dato revelador de actitud negativa en relación con las matemáticas.

Desde la perspectiva cognitiva, uno de los autores más representativos en educación matemática y afecto es Mandler. *El modelo de Mandler* (1988, 1989a, 1989b) hace referencia al aspecto psicológico de la emoción teniendo como punto central la resolución de problemas. Su teoría de la discrepancia explica la forma en que las creencias de los estudiantes y su integración con situaciones de resolución de problemas conducen a respuestas afectivas, pues, según él, cuando la instrucción en la clase es totalmente diferente de lo que el alumno espera, ellos experimentan discrepancia entre sus expectativas y sus experiencias, y estas discrepancias son probablemente el resultado de fuertes respuestas emocionales.

Según Gómez-Chacón (2000), si las reacciones emocionales resultan de discrepancias entre qué se espera y qué es actualmente experimentado, debería ser posible rastrear y localizar las reacciones afectivas desde las creencias y las expectativas que las originan. La comprensión y las expectativas que los estudiantes traen a la clase de matemáticas podrían ser un primer paso en el aprendizaje para tratar de forma efectiva su afecto durante el desarrollo del proceso de resolución de problemas.

Como forma eficiente para trabajar el afecto en resolución de problemas, Mandler (1989a) destaca una información adecuada sobre estrategias de resolución de problemas: «Para manejar el estrés y el afecto de forma eficiente en la tarea de resolver un problema, el individuo tiene que estar equipado con un conocimiento adecuado del problema, de la tarea y de los diferentes caminos posibles de resolverlo. En otras palabras, la información inadecuada conduce al estrés, pero el individuo bien informado puede usar el estrés de forma constructiva» (p. 15).

Finalmente, aludiendo a la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico en matemáticas, Richardson y Woolfolk (1980) definen la ansiedad ante las matemáticas

como aquellos sentimientos de tensión, decaimiento, indefensión y desorganización mental que un alumno sufre cuando se le propone la resolución de tareas o problemas de matemáticas.

Por su parte, Baroody (1988) propone un modelo explicativo de la ansiedad ante las matemáticas basado en tres parámetros que se influyen mutuamente: las creencias irracionales, la ansiedad y la conducta de protección. Según este autor, las creencias irracionales llevan al estudiante a exagerar la importancia de obtener una respuesta y a subestimar su propia valía. Su incapacidad para resolver problemas se convierte en algo totalmente angustiante puesto que toda su persona se siente amenazada. De este modo, el hecho de que se le plantee un problema para su resolución se convierte en una situación angustiante que desencadena en unos niveles muy elevados de ansiedad de los que el sujeto desea a toda costa escapar abandonando la situación. Pero este comportamiento, lejos de ser beneficioso, le refuerza en su creencia de que es incapaz de resolver problemas por lo que cuando se vuelva a enfrentar a una tarea matemática lo hará con niveles aún mayores de ansiedad, pues tiene más «pruebas» de su incompetencia. Esto hará que aumente la probabilidad de responder de nuevo abandonando la situación, y así sucesivamente.

En esta misma línea, Guerrero, Blanco y Vicente (2002) sostienen que, cuando una persona está ansiosa, interpreta los sucesos como amenazantes y peligrosos, creándose un circuito de retroalimentación negativa entre sus pensamientos y la actividad psicofisiológica. Si el cuerpo se tensa, el sujeto empieza a pensar que se está poniendo tenso. Ante esto, el cuerpo reacciona al sentimiento de tensión activándose más y se dispara la actividad del sistema nervioso simpático y periférico: incremento del ritmo cardíaco, de la respiración, tensión muscular, sudoración, nudo en la garganta. Como resultado, aparecen valoraciones catastrofistas y pensamientos derrotistas: «me voy a quedar bloqueado»; «perderé los papeles»; «es muy difícil»; «haré el ridículo»; «es un rollo». En el Cuadro I se recogen las manifestaciones en las respuestas de ansiedad ante las matemáticas:

CUADRO I. Manifestaciones en los tres sistemas de respuesta de la ansiedad matemática

Respuestas cognitivas (pensamos)	Respuestas fisiológicas y emocionales (sentimos)	Conductas (hacemos)
«Es muy difícil» «No voy a entenderlo.» «Es un rollo. Mejor dejarlo.» «El profesor me reñirá.» «Esto es una comedura de coco.» «Esto es sólo para listos.»	Sentimientos de impotencia, fracaso e inutilidad. Miedo, preocupación y/o irritabilidad. Nudo en la garganta. Tensión muscular, sudoración, rubor.	Repetir una y otra vez el inicio de la tarea. Evitación y escape. Abandonos. Tocarse, rascarse, etc.

Fuente: Guerrero, Blanco y Vicente, 2002, p.230.

La ansiedad ante las matemáticas está más directamente relacionada con las percepciones que el alumno tiene acerca de sus habilidades para esta materia. Interviene también el modo en que el estudiante percibe cuál es el valor de las matemáticas, así como las expectativas que tiene respecto de cuál será su rendimiento. Hay una gran coincidencia entre numerosos autores al señalar que las mujeres se comportan con mucha mayor ansiedad ante las matemáticas que los varones (Wigfield y Meece, 1988; Armstrong, 1985; Meece, 1981; Richardson y Woolfolk, 1980). A este respecto, los resultados obtenidos en el trabajo de Meece, Wigfield y Eccles (1990) son muy relevantes.

El modo en que el alumno percibe su habilidad para las matemáticas tiene fuertes efectos, tanto directos como indirectos, sobre las creencias relacionadas con su futura eficacia y con las percepciones acerca del valor de las matemáticas. Esto quiere decir que la percepción, por parte del alumno, de cuáles son sus propias habilidades para las matemáticas, afecta al valor que le otorga a esta materia, así como a sus expectativas respecto del éxito que en ella pueda obtener. Así, la percepción de la propia habilidad (autoeficacia) puede ser considerado como un predictor de la ansiedad a las matemáticas y de las consecuencias de ésta sobre el futuro rendimiento de los adolescentes en tal materia.

La razón que nos ha impulsado a desarrollar este estudio es reconocer la importancia que los factores afectivos juegan en el éxito o fracaso del aprendizaje matemático, con la intención de promover actitudes y creencias positivas en el alumnado que redunden en la mejora del rendimiento y en las expectativas de logro hacia esta materia.

Nuestra intención se traduce en el siguiente objetivo: analizar las actitudes y reacciones emocionales que manifiestan los alumnos hacia las matemáticas y su aprendizaje, en concreto en el proceso de resolución de problemas.

Metodología

La muestra de estudio se ha obtenido mediante un muestreo probabilístico en dos etapas. En primer lugar, se han seleccionado aleatoriamente una serie de institutos de cada uno de los estratos (carácter público o privado-concertado y zona en que se ubican, centro o barriadas), y se han considerado como unidad de estudio los grupos de alumnos de cada centro, de manera que se garantice la representatividad de las zonas. En la segunda etapa, para cada uno de los institutos de la muestra se han seleccionado

aleatoriamente grupos de alumnos de los cursos de 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Las muestras han sido seleccionadas por afijación proporcional y su tamaño se ha determinado utilizando fórmulas de muestreo, teniendo en cuenta el tamaño de la población, el nivel de confianza para el 95%, expresado en un coeficiente de confianza redondeado, y el margen de error del 0,5%, estimándose así que el tamaño de la muestra debía de ser aproximadamente de 300 alumnos, lo que representa un 7% de la población.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 346 alumnos, 166 varones y 180 mujeres, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, procedentes de tres institutos públicos de Educación Secundaria de Badajoz (el 46% de los estudiantes) y de tres privados-concertados (el 54%), siendo 192 alumnos los que cursan 3º de ESO y 154 los que estudian 4º. Pertenecen a institutos situados en la zona centro de Badajoz, 240 alumnos (un 69,4%) y estudian en centros situados en barriadas, 106 (el 30,6%). Dichos alumnos pertenecen a una clase sociocultural media-baja, con niveles intelectuales normales y sin dificultades físicos, psíquicos o sensoriales.

El instrumento de recogida de datos empleado en nuestra investigación consistió en un cuestionario sobre las creencias y actitudes acerca de las matemáticas, compuesto de 52 ítems y cuatro alternativas de respuesta («de acuerdo»; «muy de acuerdo»; «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo»). Para la elaboración de dicho cuestionario hemos tenido en cuenta trabajos anteriores tales como los de Callejo (1994), Camacho, Hernández y Socas (1995) y Gómez-Chacón (2000), y se han añadido otros ítems relativos a las creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas y las que suscita el contexto sociocultural, elaborados a partir de la revisión de las fuentes bibliográficas y de los instrumentos de los autores antes mencionados.

Los ítems seleccionados han sido agrupados en los siguientes bloques temáticos:

- Datos de identificación del alumno: que incluye variables relativas al género, edad, curso, tipo de centro y zona en que se ubica, calificación obtenida en matemáticas, preferencia por las materias del currículum, nivel de instrucción y situación laboral de los padres y número de hermanos que componen el seno familiar.
- Creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas y de la enseñanza y aprendizaje de las mismas (ítems 1 a 11): referidas a la visión de utilidad, aplicabilidad e importancia de esta materia; la percepción de la misma como materia abstracta, mecánica, memorística y la visión sobre su aprendizaje.

- Creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas (ítems 12 a 22): relativas al nivel de confianza y seguridad en sí mismos; las expectativas de logro, deseo de dominio, valoración social que reportan, y las atribuciones causales al esfuerzo, actitud del profesor, dedicación y a la suerte.
- Creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas (ítems 23 a 30), que incluyen aspectos como la metodología y recursos didácticos empleados por el profesor en el aula y la interacción profesor-alumno.
- Creencias suscitadas por el contexto sociofamiliar (ítems 31 a 41), referidos al interés y expectativas de padres y compañeros y a la imagen social que proyectan las matemáticas en cuanto a estatus socioeconómico y estereotipos sociales.
- Actitudes y reacciones emocionales hacia las matemáticas y su aprendizaje (ítems 42 a 52), que abarca variables como el grado de perseverancia, satisfacción, curiosidad, seguridad; rechazo hacia la disciplina por falta de interés y atracción, el nivel de ansiedad, sensación de fracaso, frustración y bloqueos en la resolución de problemas.

Debido al amplio número de variables estudiadas, en el presente artículo sólo nos centramos en el último bloque temático, «Actitudes y reacciones emocionales hacia las matemáticas y su aprendizaje» (ítems 42-52), ya que tratamos de determinar la influencia de la afectividad (actitudes y reacciones emocionales del alumnado) a la hora de resolver problemas matemáticos.

En cuanto al tratamiento estadístico de datos, tras ser sometidos a los necesarios procesos de depuración, codificación y grabación en soporte informático, se han analizado utilizando el paquete estadístico spss 10.0.

El análisis de los datos se ha efectuado a un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5%. Los estadísticos descriptivos que se han empleado son frecuencias, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones típicas. Asimismo, para el análisis de la correlación entre pares de variables, se ha empleado el coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados

Con la intención de examinar las actitudes y reacciones emocionales del alumnado hacia la matemática y su aprendizaje, se les propusieron 11 ítems relacionados con la

resolución de problemas, que aparecen recogidos en el Cuadro II, junto con las puntuaciones medias obtenidas en cada una de ellos.

Centrándonos en el análisis descriptivo sobre las actitudes y reacciones emocionales hacia las matemáticas y su aprendizaje (ítems 42 a 52), en el Gráfico I, relativo al ítem 42 («las clases de matemáticas se me hacen eternas, son muy pesadas, no estoy a gusto y siento deseos de salir corriendo»), se puede apreciar que para el 24,3% del

CUADRO II. Puntuaciones obtenidas en los ítems del bloque referido a las «actitudes y reacciones emocionales hacia las matemáticas y su aprendizaje» (ítems 42 a 52)

42. Las clases de matemáticas se me hacen eternas, son muy pesadas, no estoy a gusto y siento deseos de salir corriendo (puntuación media = 2,47).
43. Disfruto los días que no tenemos clases de matemáticas porque no me interesan ni me atraen (puntuación media = 2,34).
44. Ante un problema complicado suelo darme por vencido fácilmente (puntuación media = 2,42).
45. Cuando me enfrento a un problema experimento mucha curiosidad por conocer la solución (puntuación media = 2,77).
46. Me angustio y siento miedo cuando el profesor me propone «por sorpresa» que resuelva un problema (puntuación media = 2,68).
47. Cuando resuelvo problemas en grupo tengo más seguridad en mí mismo (puntuación media = 2,80).
48. Cuando me atasco o bloqueo en la resolución de un problema empiezo a sentirme inseguro, desesperado, nervioso... (puntuación media = 2,86)
49. Si no encuentro la solución de un problema tengo la sensación de haber fracasado y de haber perdido el tiempo (puntuación media = 2,57).
50. Me provoca gran satisfacción llegar a resolver con éxito un problema matemático (puntuación media = 3,39).
51. Cuando fracasan mis intentos por resolver un problema lo intento de nuevo (puntuación media = 2,80).
52. La resolución de un problema exige esfuerzo, perseverancia y paciencia (puntuación media = 3,34).

GRÁFICO I. Valoración sobre el rechazo hacia las matemáticas

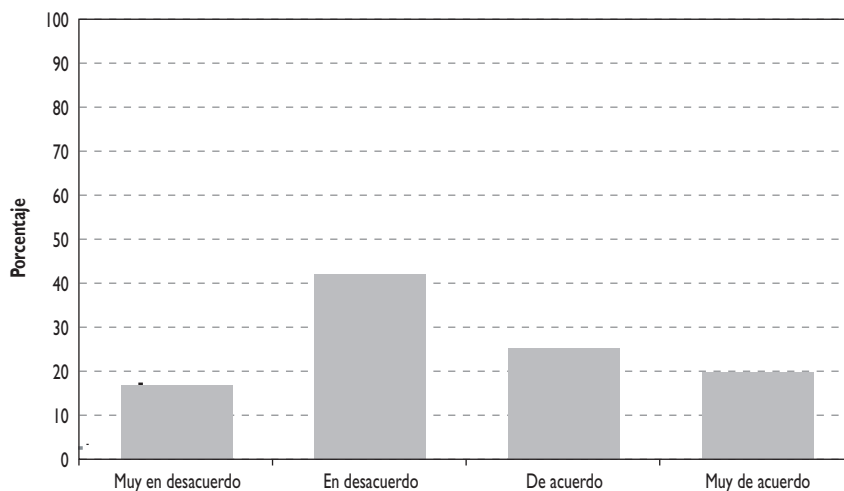
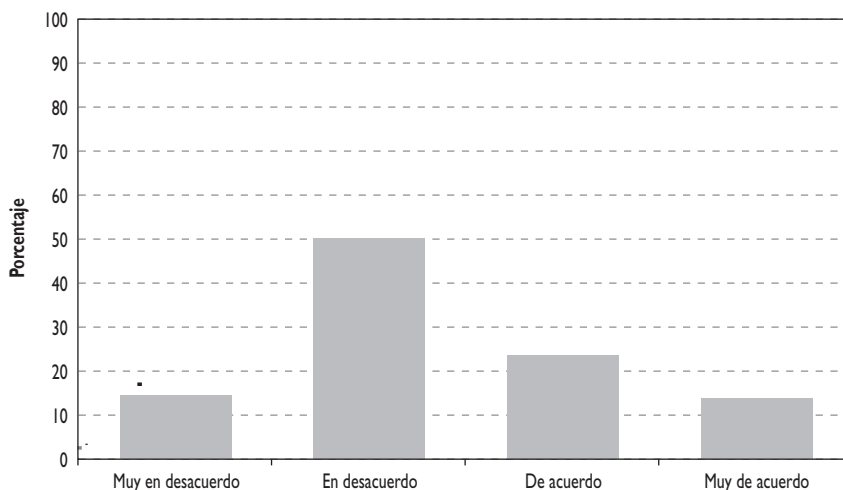


GRÁFICO II. Opinión sobre la falta de interés y atracción por la materia



alumnado las matemáticas son pesadas y durante las clases no se siente a gusto, sintiendo deseos de salir corriendo, mientras que un 41,9% «está en desacuerdo». Asimismo, en el Gráfico 2, referido al ítem 43 («disfruto los días que no tenemos clase de matemáticas porque no me interesan ni atraen») se muestra cómo el 51,7% no disfruta los días en que no tiene clase de matemáticas, ya que les interesan y atraen, pero un 22,5% sí está de acuerdo con esta afirmación.

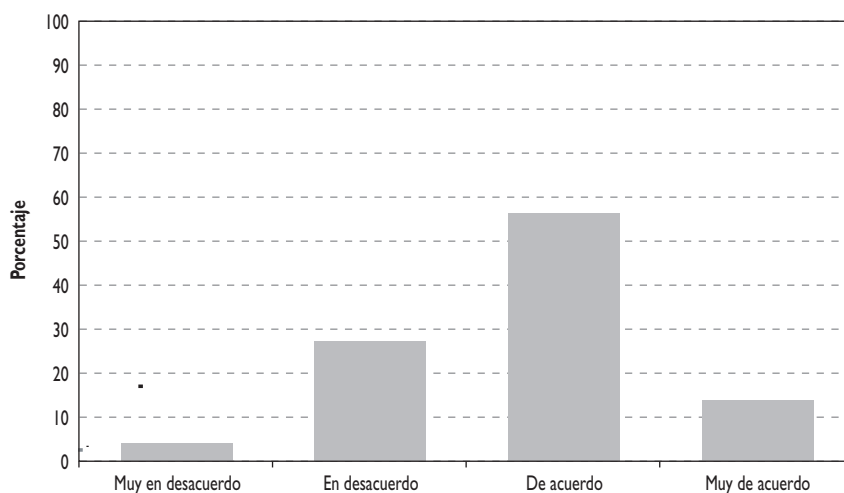
Igualmente, en la Tabla I, referida al ítem 44 («ante un problema complicado suelo darme por vencido fácilmente») puede observarse que el 50,9% consideran que la resolución de un problema exige esfuerzo, perseverancia y paciencia, por lo que parecen perseverar en la búsqueda de la solución de un problema difícil o complicado, no rindiéndose fácilmente cuando no la encuentran e intentándolo de nuevo cuando fracasan. Tan sólo un escaso porcentaje, el 4% no está de acuerdo.

Además, relacionado con esto, y tal y como se pone de manifiesto en el Gráfico 3, coincidente con el ítem 45 («cuando me enfrento a un problema experimento mucha curiosidad por conocer la solución») un 55,8% del alumnado manifiesta experimentar mucha curiosidad por conocer la solución de un problema, frente a un 27,2% que expresa su desacuerdo. Por su parte, el Gráfico IV, referente al ítem 44, refleja que el

TABLA I. Valoración acerca de la perseverancia en la resolución de problemas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	8	2,3	2,3
En desacuerdo	14	4,0	6,4
De acuerdo	176	50,9	57,2
Muy de acuerdo	148	42,8	100,0
Total	346	100,0	-

GRÁFICO III. Opinión sobre la curiosidad al resolver problemas de matemáticas



32,1% de los alumnos se rinden fácilmente cuando no encuentran la solución de un problema, mientras que el 42,2% persevera en la búsqueda de la solución.

Atendiendo al ítem 46, «me angustio y siento miedo cuando el profesor propone por sorpresa la resolución de un problema», dicha angustia es superior entre las chicas, ya que el 46,7% de ellas está de acuerdo, frente al 31,3% de los varones (Tabla II). Además, según la Tabla II, referida al ítem 48, «cuando me atasco o bloqueo en la resolución de un problema empiezo a sentirme inseguro, desesperado, nerviosos», una gran mayoría del alumnado (el 41,9%, está de acuerdo y un 25,1%, muy de acuerdo)

GRÁFICO IV. Opinión sobre la perseverancia en la resolución de problemas de matemáticas

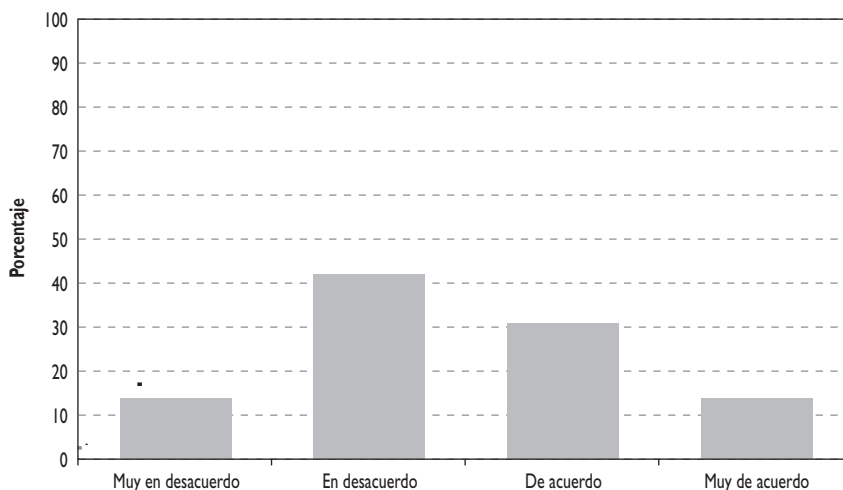


TABLA II. Valoración sobre la angustia y el miedo en matemáticas según el género

Género		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Muy en desacuerdo	19	11,4	11,4
	En desacuerdo	72	43,4	54,8
	De acuerdo	52	31,3	86,1
	Muy de acuerdo	23	13,9	100,0
	Total	166	100,0	-
Mujer	Muy en desacuerdo	12	6,7	6,7
	En desacuerdo	42	23,3	30,0
	De acuerdo	84	46,7	76,7
	Muy de acuerdo	42	23,3	100,0
	Total	180	100,0	-

manifiesta sentirse desesperado, inseguro y nervioso cuando se bloquea en la resolución de un problema. Dicho resultado se relaciona con la falta de confianza expresada por el 44,5% de los estudiantes cuando se enfrenta a los problemas, con la falta de capacidad y la habilidad en matemáticas que manifiesta el 36,7%, y con la falta de

GRÁFICO V. Opinión sobre la seguridad y el trabajo en equipo

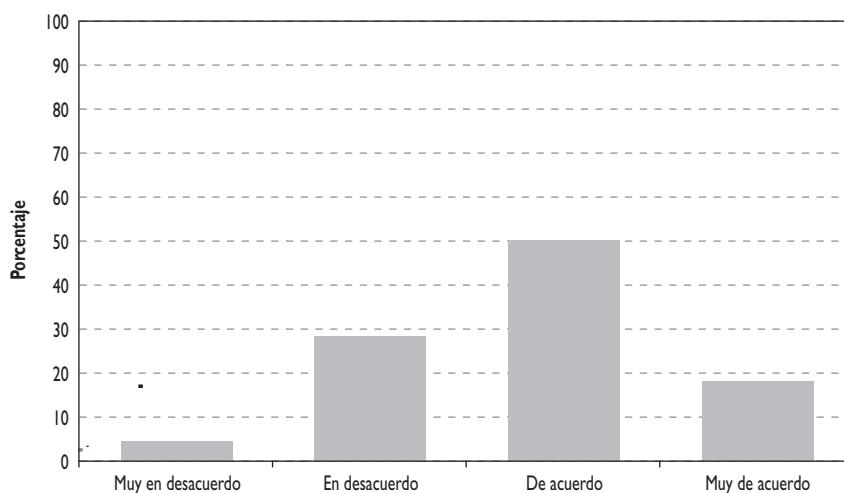


TABLA III. Valoración sobre la satisfacción por el éxito según el género

Género		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Muy en desacuerdo	3	1,8	1,8
	En desacuerdo	11	6,6	8,4
	De acuerdo	82	49,4	57,8
	Muy de acuerdo	70	42,2	100,0
	Total	166	100,0	
Mujer	Muy en desacuerdo	2	1,1	1,1
	En desacuerdo	6	3,3	4,4
	De acuerdo	79	43,9	48,3
	Muy de acuerdo	93	51,7	100,0
	Total	180	100,0	-

calma y tranquilidad que experimenta cuando resuelven problemas de matemáticas el 35% del estudiantado.

Asimismo, como se muestra en el Gráfico V, coincidente con el ítem 47, «cuando resuelvo problemas en grupo tengo más seguridad en mí mismo», el 50% de la muestra

opina que cuando trabaja en equipo siente más seguridad y confianza en sí mismo que trabajando individualmente. La misma proporción de estudiantes ponen de manifiesto sentir satisfacción al resolver con éxito un problema de matemáticas, siendo tan sólo un 4,9% los que están en desacuerdo.

Como puede apreciarse en la Tabla III, relacionada con el ítem 50, «me provoca gran satisfacción llegar a resolver con éxito un problema matemático», las mujeres experimentan mayor satisfacción por el éxito que los varones (el 51,7% de las alumnas está muy de acuerdo, frente al 42,2% de los alumnos).

Discusión y conclusiones

En relación con las actitudes y las reacciones emocionales manifestadas por los alumnos hacia las matemáticas y su aprendizaje, podemos concluir, a la vista de los datos obtenidos, que el alumnado de la muestra no experimenta un gran rechazo por esta materia, pues al 51,7% les interesan y atraen. Asimismo, los estudiantes opinan que las clases de matemáticas no se les hacen eternas, ni muy pesadas, ni sienten deseos de salir corriendo, pues se sienten a gusto, ya que es probable que tengan en cuenta el alto nivel de utilidad, la aplicabilidad y la importancia que esta disciplina tiene para alcanzar cierta competencia social y un estatus socioeconómico aceptable en una sociedad tan compleja y tecnificada como en la que vivimos. De ahí, que un porcentaje considerable las tenga aprobadas (el 77,7%) y las elijan como preferidas de entre todas las materias del currículum escolar (el 13,3% de los varones y el 10,6% de las mujeres).

Igualmente, en líneas generales, consideran que la resolución de un problema exige esfuerzo, perseverancia y paciencia. También, expresan no rendirse fácilmente cuando no la encuentran y que lo intentan de nuevo cuando fracasan, lo cual puede guardar relación con la búsqueda de distintas formas y métodos para resolver un problema complicado (estrategia que puede favorecer el aprendizaje de esta disciplina) y con que le den más importancia al proceso seguido que al resultado. Además, relacionado con esto, manifiestan experimentar mucha curiosidad por conocer la solución de un problema, de ahí que perseveren y sean constantes en el proceso de resolución de los problemas matemáticos, dado que no suelen tener sensación de fracaso ni sentimientos de pérdida de tiempo cuando no encuentran fácilmente la solución.

El nivel de ansiedad (angustia y miedo cuando el profesor propone por sorpresa la resolución de un problema), es superior en las chicas que en los varones. En este sentido, una gran mayoría del alumnado manifiesta sentirse desesperado, inseguro y nervioso cuando se bloquea en la resolución de un problema, lo que se relaciona con aspectos como: la falta de confianza expresada por el 44,5% de los estudiantes cuando se enfrenta a los problemas, la falta de capacidad y habilidad en matemáticas que manifiesta el 36,7% y, por último, con la falta de calma y tranquilidad que experimenta el 35% del estudiantado cuando resuelven problemas de matemáticas.

Las conclusiones derivadas de la investigación efectuada por Marshall (1989), con el objetivo de identificar las estrategias de aprendizaje de resolución de problemas del alumnado, mostraron que los estudiantes realizaban comentarios de índole negativa en relación con las matemáticas antes de iniciar la resolución de los problemas, y que interpretaban este proceso como una señal de angustia, siendo un dato revelador de actitud negativa en relación con las matemáticas. Este resultado coincide en gran parte con el obtenido en nuestro trabajo. Además, nuestros datos vienen a confirmar la aportación del modelo de McLeod (1988) y de Baroody (1988) que explicitan cómo las creencias de los estudiantes y sus interacciones en situaciones de resolución de problemas, conducen a respuestas afectivas-emocionales que repercuten en la percepción de la disciplina, en su autoconcepto, en las atribuciones causales y, consecuentemente, en el rendimiento y expectativas de logro.

También, si tenemos en cuenta las conclusiones obtenidas por Gavilán (2001) en su investigación sobre la comparación de modelos de resolución de problemas, según las cuales cuando los estudiantes resuelven problemas en grupo asumen un papel protagonista y activo, demostrando un alto grado de participación y aprovechando el tiempo satisfactoriamente, podemos apreciar un cierto grado de similitud entre dichos resultados y los que se derivan de nuestro estudio. De acuerdo con nuestros resultados, el 50% de la muestra opina que cuando trabaja en equipo siente más seguridad y confianza en sí mismo que trabajando individualmente, lo que, además, fomenta la participación en clase, la comprensión y la interacción entre los alumnos y el profesor. Igualmente, una proporción semejante de alumnos expresa sentir satisfacción al resolver con éxito un problema de matemáticas, siendo lógico este porcentaje de alumnos que expresa su acuerdo, dado que el 77,7% tiene aprobada la asignatura.

De la misma forma, el estudio llevado a cabo por Gómez-Chacón (2002) sobre los efectos que se producen en las actitudes hacia las matemáticas, después de una intervención en el aula basada en un módulo de aprendizaje para fomentar la resolución de problemas de forma cooperativa, indica que trabajando en equipo aumenta el índice de

alumnos que piensan que las matemáticas son útiles, tienen más confianza en sus propias capacidades para resolver problemas, les gusta más resolver problemas de matemáticas, no se dan por vencidos fácilmente cuando el problema es difícil y disminuye la ansiedad y el miedo ante la resolución del problema. Por tanto, estos resultados también guardan relación con los obtenidos en nuestro estudio en lo referente a la sensación de tranquilidad, calma y seguridad que experimentan los alumnos cuando se enfrentan a la resolución de problemas en grupo.

En último lugar, cabe destacar que, a diferencia de los alumnos, las alumnas experimentan mayor satisfacción cuando resuelven un problema con éxito, quizás porque, como ya se ha comentado anteriormente, su rendimiento en la materia es inferior, sienten mayor ansiedad y angustia ante las matemáticas, confían menos en sí mismas, se sienten menos hábiles y seguras que los alumnos y tienen menores expectativas de logro.

Ya que las chicas muestran una actitud más negativa y experimentan mayores niveles de ansiedad, desconfianza, inseguridad, falta de perseverancia, sienten menos curiosidad que los chicos por la solución de problemas, menos sensación de fracaso y de pérdida de tiempo, etc., hacia las matemáticas y su aprendizaje que los chicos, podemos concluir que el género influye en las actitudes y reacciones emocionales de los alumnos hacia esta materia. Este resultado viene a coincidir con los obtenidos en los estudios llevados a cabo Fennema y Sherman (1976, 1978) acerca de la influencia de la variable género en las diferencias de aprovechamiento de los alumnos del sexto al duodécimo año de escolaridad, tomando como cuestión central la autoconfianza al trabajar las matemáticas, los cuales muestran la existencia de diferencias significativas entre los sexos, presentando los chicos un aprovechamiento superior al de las chicas, ligado a una mayor autoconfianza de su parte en el trabajo en matemáticas; e incluso en el caso en que tenían igual aprovechamiento, las chicas presentaban menor autoconfianza que los chicos.

No obstante, otros trabajos como el de Gairín (1990), en el que se analizaron las relaciones existentes entre las actitudes y el aprendizaje matemático, demuestran que la variable género no incide de modo significativo en las actitudes hacia las matemáticas, resultado que difiere del obtenido en nuestro estudio, donde el género sí guarda relación con las actitudes y reacciones emocionales que experimenta el alumnado hacia las matemáticas. Este hecho se pone de manifiesto en las correlaciones efectuadas entre el género y variables relativas al nivel de angustia y miedo ($r_{xy}=0,222$; $p=0,000$), bloqueos e inseguridad y desesperación ($r_{xy}=0,159$; $p=0,003$), satisfacción por el éxito ($r_{xy}=0,109$; $p=0,043$) e insistencia ante el fracaso ($r_{xy}=0,126$; $p=0,019$).

En definitiva, a la vista de los resultados obtenidos, podemos concluir que las actitudes y las reacciones emocionales de los estudiantes hacia las matemáticas y su aprendizaje varían en función del género.

Referencias bibliográficas

- ARMSTRONG, J. A. (1985): «National Assessment of participation and achievement in women in mathematics», en S. CHIPMAN; L. BRUSH; WILSON, (eds.): *Women and Mathematics: Balancing the Equation*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, (pp. 59-94).
- BAROODY, A. J. (1988): *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid, Visor.
- BLANCO, L. J. (1993): *Consideraciones elementales sobre la resolución de problemas*. Badajoz, Universitas Editorial.
- CALLEJO, M. L. (1994): *Un club matemático para la diversidad*. Madrid, Narcea.
- CAMACHO, M.; HERNÁNDEZ, J.; SOCAS, M. M: «Concepciones y actitudes de futuros profesores de Secundaria hacia la Matemática y su enseñanza: un estudio descriptivo.» en L. J. BLANCO; V. MELLADO (1995): *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*. Badajoz, Servicio de publicaciones Diputación Provincial de Badajoz, pp. 81-97.
- GIL, N. (2003): *Creencias, actitudes y emociones en el aprendizaje matemático. Memoria de Proyecto de investigación de Doctorado*. Extremadura, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M. (2000): *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, Narcea.
- GUERRERO, E.; BLANCO, L.; VICENTE, F. (2002): «Trastornos emocionales ante la educación matemática», en GARCÍA, J. N. (COORD.): *Aplicaciones a la Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, pp. 229-237.
- MANDLER, G. (1988). «Historia y desarrollo de la psicología de la emoción», en L. MAYOR, (comp.), *Psicología de la emoción* (Teoría básica e investigaciones) Valencia, Promolibro, pp.9-17.
- (1989a): «Affect and learning: Caus and consequences of emotional interactions», en. D. B. MCLEOD; V. M. ADAMS (eds.): *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. New York, Springer-Verlang, pp.3-19.

- (1989b): «Affect and learning reflections and prospects.», en D. B. MCLEOD; V. M. ADAMS, (eds.): *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* New York: Springer-Verlang, pp.49-58.
- MARSHALL, S. (1989): «Affect in Schema Knowledge: Source and Impact», en D. B. MCLEOD, y V. M. ADAMS (Eds.): *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*. New York: Springer-Verlag.
- MASON, J.; BURTON, L.; STACEY, K. (1988): *Pensar matemáticamente*. Barcelona, MEC-LABOR (Or. 1982).
- MCLEOD, D. B. (1989a): «The role of affect in mathematical problem solving.», en D. B. MCLEOD y V. M. ADAMS (eds.): *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. New York: Springer-Verlang, pp.20-36.
- (1989b): «Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education», en D. B. MCLEOD y V. M. ADAMS (eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. New York: Springer-Verlang, (pp. 245-258).
- (1990): Information-processing theories and mathematics learning: the role of affect, Reino Unido, *International Journal of Educational Research*, 14, pp.13-29.
- (1992): «Research on affect in mathematics education: A reconceptualization», en A. DOUGLAS GROUWS (ed.), *Handbook of Research on mathematics Teaching and Learning*, New York, Macmillan, pp.575-598.
- (1994): Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. Reino Unido, *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6) , pp. 637-647.
- MCLEOD, D. B.; ADAMS, V. M. (eds.) (1989): *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. New York: Springer-Verlang.
- MEECE, J. L. (1981): *Individual Differences in the Reactions of Middle and High's School Students to Mathematics: A Social Cognitive Perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- MEECE, J. L.; WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (1990): «Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents course enrolment intentions and performance in mathematics», Washington, *Journal of Educational Psychology*, 62(1), pp. 60-70.
- RICHARDSON, F. C.; WOOLFOLK, R. L. (1980): «Mathematics anxiety», en I. G. SARASON (ed.): *Test Anxiety: Theory, Research and Application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 271-288.
- RICO, L.; SIERRA, M. (2000). «Didáctica de la matemática e investigación», en J. CARRILLO; L. C. CONTRERAS (eds.), *Matemática española en los albores del siglo XXI*. Huelva, Hergué, pp. 77-131.

- THOMPSON, A.; THOMPSON, P. (1989): «Affect and Problem Solving in an Elementary School Mathematics Classroom.» en D.B. MCLEOD y V.M. ADAMS (eds.), *Affect and Mathematics Problem Solving: A New Perspective*, New York, Springer-Verlag.
- WIGFIELD, A.; MEECE, J. (1988), «Math anxiety in elementary and secondary school students», Washington, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 210-216.

Educación y patrimonio. A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares

Grupo de investigación de Teoría de la educación y educación no formal

Universidad de las Islas Baleares¹

Resumen

Tras fundamentar la cuestión patrimonial en el ámbito de la educación, nuestra investigación se centra en estudiar el material patrimonial editado en las Islas Baleares. El estudio se realiza a nivel territorial, por fecha de edición (evolución), tipo y contenido de los materiales, aspectos que trata, público al que va dirigido e idioma de la edición. Todo ello sirve para conformar una base de datos que podrá consultarse en la página web de la Universidad de las Islas Baleares (<http://www.uib.es>).

Palabras clave: patrimonio, educación no formal, educación ambiental, educación patrimonial, identidad cultural, antropología de la educación, Islas Baleares.

Abstract: *Education and patrimony. A field research in the Balearic Islands*

After laying the foundations of cultural heritage within the field of education our research centres on the study of the patrimonial material published in the Balearic Island, a study is carried out at a regional level according to the publishing date (evolution), the type and content of the material, the aspects dealt with, the public to whom it is directed and the language in which it is printed. All this forms a data base that will be possible to consult at the University of the Balearic Island web page (<http://www.uib.es>).

Key words: patrimony, non-formal education, environmental education, patrimonial education, cultural identity, anthropology of education, Balearic Islands.

⁽¹⁾ El Grupo de investigación de Teoría de la educación y educación no formal está formado por Antonio Juan. Colom Cañellas, M^a del Carmen Fernández Bennassar, Inmaculada Pastor Homs y Juan Carlos Rincón Verdera, catedrático y titulares de universidad respectivamente. Es un grupo de prestigio reconocido como tal por la Universidad y por la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. La investigación que aquí presentamos ha sido subvencionada por el I Plan de Investigación y Desarrollo Tecnológico de las Islas Baleares de la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación del Govern de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

La cuestión patrimonial

El concepto de «patrimonio» se aplica a dos realidades diferenciadas y aun opuestas, a saber: la ambientalista y la cultural. Así, por patrimonio ambiental entenderíamos el legado que nos ofrece la naturaleza y que conforma, no debemos olvidarlo, el medio en el que se generan la vida y la cultura. Debido a las agresiones de las que ha sido objeto desde, fundamentalmente, finales del siglo XIX, se ha considerado pertinente su defensa inmediata, urgente y prioritaria, tal como han venido declarando, desde hace años, instituciones sociales, culturales y políticas, tanto a nivel nacional, como internacional². Por lo que respecta a la educación, esta preocupación por la defensa del patrimonio ambiental se vería reflejada en la «Educación ambiental»³.

Por ello mismo, bajo la denominación específica de «Educación patrimonial» se tiende a incluir los programas educativos que pretenden salvaguardar los legados culturales y artísticos, históricos y actuales, de una sociedad o comunidad determinada. En educación, la cuestión patrimonial está representada por la educación ambiental -defensa del patrimonio natural- y por la denominada expresamente educación patrimonial que, como veíamos, se interesa, en concreto, por la protección y la conservación del patrimonio socio-cultural en su más amplia expresión⁴. En este último sentido, cabe decir que la educación patrimonial se inscribe como una forma de antropología práctica o de acción antropológica, pues la actividad reproductiva propia de la educación sirve aquí para fomentar y re-actualizar en las nuevas generaciones los valores culturales y propiciadores de la identidad de una comunidad determinada. La utilización de lo patrimonial por parte de los sistemas educativos implica, pues, integrar en la escuela o en las demás instituciones educativas propias de la educación no formal los valores y la cultura propios de la comunidad en la que se encuentran insertas las estructuras educativas, con lo que, gracias al estudio y la integración del patrimonio

² Una muestra de lo que decimos la encontramos en los organismos a los que vamos a referirnos a continuación. En cuanto a organismos internacionales de carácter político, cabría citar, en primer lugar, a la UNESCO, propiciadora de la educación ambiental a nivel mundial; en el panorama latino americano, hablaríamos del cinterplan; y, en el europeo, el Consejo de Europa de la UE. Si partimos de un planteamiento más social, cabe hablar de la UICN (Unión internacional para la conservación de la naturaleza y sus recursos) o del Club de Roma, o, incluso, de la Fundación Nóbel si nos centramos más en un plano cultural.

³ Para una actualización de la cuestión ambiental-naturalista en el ámbito educativo, aconsejaríamos la lectura de LEFF E. (2000) (coord.): *La complejidad ambiental*. México, Siglo XXI. Nueva versión en portugués publicada por Cortez editorial y Editorial Dá Furb, Rio de Janeiro, 2003. En el caso de España, cabría citar a: CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona, Ariel.; y LIMÓN D. (2001): *Pedagogía Ambiental. Propuestas de cambio para una sociedad comprometida*. 2ª ed. Barcelona, PPU.

⁴ De la misma forma se expresa A. J. COLOM (1998): «Educación ambiental y la conservación del patrimonio». En J. SARRAMONA; G. VÁZQUEZ; A. J. COLOM: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, p. 127 y sigs.

se posibilitan verdaderamente una cultura popular y un conocimiento del medio cultural próximo al sujeto⁵.

En un principio, el interés educativo por el patrimonio socio-cultural debe relacionarse con las políticas compensatorias del denominado «Estado del Bienestar», que siempre tuvieron un componente educativo muy importante⁶. Fueron los municipios -las ciudades- las que, primero en Estados Unidos y Canadá, y ya en los años setenta del pasado siglo en el Reino Unido y, con el tiempo, en el resto de Europa, los que desarrollaron programas educativos de conocimiento de los valores patrimoniales de las ciudades y de algunas instituciones cívicas⁷ -principalmente los museos- mediante publicaciones, materiales audiovisuales y estrategias didácticas con el fin de no sólo de enriquecer culturalmente al alumno, sino también de dotarle de una conciencia conservacionista y cívica por lo que respecta al legado cultural propio de su entorno.

En cambio, hoy en día, la educación patrimonial debe plantearse como una necesidad educativa de primer orden en todos los niveles y universos educativos. La educación patrimonial no sólo refrenda valores cívicos-morales, sino que ayuda a la construcción de la identidad cultural del sujeto y al desarrollo de perspectivas culturales de gran interés teórico y práctico. Además, creemos que, como ya afirmara Castells⁸, en el ámbito de la globalización, el refuerzo de la identidad cultural del sujeto es la mejor manera de equiparle para defenderse de las alienaciones que la propia globalización propicia en lo que respecta a las culturas.

⁵ Últimamente, se ha publicado un libro muy interesante que intenta aunar ambas visiones patrimonialistas, es decir, la ambiental y la cultural. Me refiero al de BERMÚDEZ, O. M. (2003): *Cultura y ambiente*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e idea. En el mismo sentido, también es interesante consultar: GALAFASSI, G. P.; ZARRILLI, A. G. (2002): *Ambiente, sociedad y naturaleza. Entre la teoría social y la historia*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. En este mismo sentido, en España, contamos con el libro de LIMÓN, D. (2002): *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla, Diputación de Sevilla.

⁶ Entre nosotros, A. Petrus (1997) ha considerado las relaciones entre educación y «Estado del Bienestar» en «Concepto de educación social». En PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel, pp. 14-19. Una perspectiva más general de la cuestión puede encontrarse en: OFFE, C. (1994): *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid, Alianza.

⁷ Entre nosotros, el tema de la ciudad y educación es de sobras conocido gracias a los trabajos pioneros de J. Trilla y A. J. Colom. Entre sus obras, abría destacar: TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos.; y COLOM, A. J. (1983): «La Urban Education y sus aportaciones para una Sociología renovada de la Educación». En *Educación y Sociedad*. Valencia, ICE de la Universidad de Sevilla y Nau llibres, pp. 285-310; y COLOM, A. J. (1985): «Educación y Municipios». En *Condicionamientos Sociopolíticos de la Educación*. Barcelona, Editorial ceac, pp. 33-54. También es interesante el recopilatorio publicado por el Ayuntamiento de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona. En Europa, la cuestión se inicia con los dos volúmenes de RAYNOR, J.; HARDEN, J. (1973): *Readings in urban education*. Londres, Routledge & Kegan Paul y Open University. También cabe reseñar la obra del Consejo de Europa (1978): *Política cultural de las ciudades*, Madrid, MEC. Últimamente, se han dado algunas aportaciones significativas tales como la de SANTOS, M. A.; LORENZO, M. M. (2001): *A construcción educativa da cidade*. Santiago de Compostela, Litonor y las actas del III Encuentro de la red estatal de ciudades educadoras (1999): *Educación y ciudad*. Palma de Mallorca, Ayuntamiento de Palma de Mallorca.

⁸ M. Castells (1997) defiende la identidad cultural de los sujetos como defensa ante la globalización en su obra *La sociedad de la información*. Madrid, Alianza. Véase el primero de los tres volúmenes de la referida obra.

El patrimonio como opción educativa

I. Pastor, citando a P. Batelaan y J. Gundara⁹, nos recuerda algunas cuestiones que tienen cabida en el seno de la concepción patrimonial que debe realizar la educación. Así, afirma que los valores básicos para una sociedad plural deben estar centrados en las relaciones interpersonales, en las relaciones entre los seres humanos y sus culturas, y en las relaciones entre aquellos y la naturaleza, lo que implica asentar los valores educativos en el respeto, respectivamente, a la dignidad humana y a los derechos humanos, a las diferentes culturas y al medio ambiente. Pues bien, en tal contexto, la educación patrimonial se centraría, a partir del segundo postulado –el conocimiento cultural y el respeto multicultural– en servir de plataforma para, desde la cultura propia, desarrollar un proceso de «relativizador» que se centraría en plantear todo lo cultural como obra del hombre, independientemente de su origen o raza, evidenciando, por tanto, los valores que cualquier bien patrimonial encierra. En educación, el patrimonio se asienta en elementos próximos y cercanos al niño, pero su finalidad debe ser, sin duda alguna, la valoración del patrimonio de la humanidad y de las capacidades humanas para generar cultura.

La misma autora, en el contexto axiológico escolar en el que nos movemos, afirma con precisión lo siguiente:

A través del patrimonio material entramos en contacto directo con las personas de todas las épocas y culturas, experimentamos la extraordinaria diversidad del mundo y ampliamos nuestra comprensión de lo que significa la existencia humana. Por otra parte, el descubrimiento de nuestro patrimonio estimula en nosotros la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como el respeto hacia la de los demás, a la vez que constatamos la existencia de valores compartidos que unen a los pueblos de las diferentes culturas. En definitiva, el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con más intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana¹⁰.

⁹ Véase PASTOR, I. (2002): «La pedagogía museística ante los retos de una sociedad en cambio. Fundamentos teórico-prácticos». En *Aabadom*, 1 y 2 de enero-junio, pp. 13-22. Y para la cita referenciada en el texto consúltese: BATELAAN, P.; GUNDARA, J. (1992): «Cultural diversity and promotion of values». En UNESCO: *Education facing the crisis of values*. París, UNESCO.

¹⁰ Vid. I. Pastor, *ibidem*, p. 17.

En otro orden de cosas, pero que guarda relación con su funcionalidad axiológica, la educación patrimonial ofrece así mismo un desarrollo de tipo afectivo-emocional orientado a la toma de conciencia y a la valoración de la existencia patrimonial y de la pertenencia cultural y territorial que, sin duda, es de gran ayuda en el logro de la identidad de los sujetos. Cuestión esta, la de la identidad y, en relación con el patrimonio, la de la identidad cultural, que, sin duda, y tal como afirmábamos, no deja de ser un antídoto contra la globalización y la generalización de la cultura en su vertiente más consumista –la industria de la cultura–, tan propia de nuestra realidad económica, que también exporta la generalización de usos, costumbres y formas de vida¹¹.

Sin embargo, el papel del patrimonio no concluye por lo que respecta a la educación con su determinación axiológica y afectiva, ya que también aporta funcionalidad práctico-metodológica e, incluso, cognoscitiva. La herencia «pestalozziana» de los olvidados «museos escolares» es sin duda una forma de dinamizar y activar la educación mediante las salidas y los paseos escolares con el fin de investigar, descubrir, coleccionar y conservar aspectos del patrimonio que pueden ser de utilidad práctico-escolar a la hora de procesar información y adquirir nuevos conocimientos¹². El coleccionar minerales o fósiles, o el realizar herbarios, por ejemplo, son prácticas que dinamizan la vida escolar en el plano de la metodología, al mismo tiempo que configuran una nueva relación educativa con el patrimonio. Los campos de trabajo en yacimientos arqueológicos son también, en el plano de la educación no formal, otra muestra de las relaciones a las cuales nos referimos. Por otra parte, a nadie escapa que el patrimonio es, sin duda, un medio motivador para introducir al alumno –escolar o adulto– en cualquier tipo de conocimiento, desde los histórico-sociales hasta los científicos-naturales.

Otra de las perspectivas innovadoras que aporta la educación patrimonial al desarrollo de la pedagogía es la inclusión de diversas instituciones que hasta hoy –podríamos decir que de forma casi genérica– monopolizan y desarrollan las relaciones entre patrimonio y educación, y que, por ello mismo, pueden ser consideradas, al menos hoy en día, instituciones educativas. Fundamentalmente, han sido dos las instituciones que, como decíamos, han posibilitado mayormente una lectura educativa del

⁽¹¹⁾ Véase un análisis de las relaciones entre educación y los fenómenos globalizadores en GERVILLA, E. (COORD.) (2002): *Globalización, inmigración y educación*. Granada, XXI SITE. En un plano más general y en relación a la globalización como ideología, véase BECK, U. (1999): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

⁽¹²⁾ Sobre el método de J. E. Pestalozzi, contamos últimamente con la traducción realizada por el profesor Joseph M^o Quintana de una de las obras en las que se compendia el método del famoso pedagogo suizo; me refiero a PESTALOZZI, J. E. (2003): *El canto del cisne*. Barcelona, Laertes. Introducción, traducción y notas de J. M^o Quintana Cabanas.

patrimonio, nos referimos a los municipios –con sus programas de educación y ciudad– y a los museos, aunque sin olvidar, obviamente, a las bibliotecas y otros restos arqueológicos o históricos¹³.

Sin embargo, y tal como decíamos, son los servicios educativos de las ciudades, a través de itinerarios, folletos y material didáctico de diversa índole (gráfico, impreso, audiovisual, informático...), así como los centros educativos que suelen poseer los museos importantes los que han posibilitado el desarrollo de la educación patrimonial. Sin embargo, las estrategias metodológicas que se utilizan en ambos contextos evidencian cierta pobreza de medios y de estrategias pedagógicas, ya que, por lo general, y a pesar de las diferencias estructurales y espaciales que se dan entre estos dos campos de aplicación educativa, en ambos casos se utilizan de hecho los mismos modelos de intervención.

Como decíamos, se trata del desarrollo de fichas y de aportes de información mediante diversos materiales, todo ello independientemente de los contextos tan diferenciados en los que han de aplicarse. Así, en el caso de la valoración de los monumentos arquitectónicos y los restos históricos de una ciudad, tales fichas y publicaciones se utilizan en el ámbito de los denominados «itinerarios de interés urbanos», mientras que cuando tales instrumentos se aplican para dar a conocer el patrimonio museístico que encierra una institución de este tipo, las mismas estrategias se aplican en su interior para configurar un itinerario orientativo que coadyuva a la visita del museo¹⁴.

Otra institución interesante que aun no está del todo desarrollada entre nosotros son los centros de interpretación urbana, lugares especializados en los que se aporta una síntesis de los valores que una ciudad puede ofertar al visitante, lo que puede servir de orientación y guía para sus visitas o para tener una visión global del complejo mundo patrimonial que ofrece una ciudad¹⁵.

Además, la educación patrimonial puede estar orientada a los alumnos y estudiantes de las escuelas y centros educativos de la comunidad o ciudad –al tiempo que es posible su aplicación a la población en general– y, por supuesto, a los visitantes o

¹³ En referencia a lo que ocurre en los museos, consúltese: PASTOR, I. (1992): *Los museos y la educación en la comunidad*. Barcelona, CEAC. Y la obra más reciente de la misma autora, PASTOR, I. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel.

¹⁴ COLOM, A. J. (1998): «Educación ambiental y la conservación del patrimonio». En SARRAMONA, J.; VAZQUEZ, G.; COLOM, A. J.: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, p. 127 y sigs. amplía expresamente la metodología de los itinerarios urbanos y museísticos. Por lo que se refiere a las estrategias educativas de los museos, véase además I. Pastor (2004): *ibidem*.

¹⁵ Un feliz ejemplo de centro de interpretación urbana es el de «Los Molinos» de la ciudad de Murcia, a la orilla del río Segura, en el centro de la ciudad. También cabe citar, dentro de la misma región, el centro de interpretación histórico-patrimonial denominado «Lorca, taller del tiempo», en el propio municipio murciano.

CUADRO I. Perspectivas de la educación medioambiental

Formativas	Actividades	Materiales	Institucionales	Sujetos
Aviológicas	Investigar	Fichas	Ciudades	Alumnos
Afectivas	Coleccionar	Itinerarios	Museos	Adultos
Cognoscitivas	Conservar	Folletos	C. Interpretación	Visitantes
Informarse	Audiovisuales	Monumentos	Turistas	
	Conocer	Informáticos	Restos	

turistas, que pretendan conocer los aspectos culturales que encierra la localidad. Sin embargo, en general, este tipo de material pedagógico suele ser más escaso, la tarea ha sido apenas iniciada, y sólo en alguna localidad de larga tradición turística se ha intentado desarrollar este tipo de material para los visitantes¹⁶.

Así pues, y resumiendo lo afirmado hasta ahora, la cuestión patrimonial en educación se desarrollaría en base a las siguientes perspectivas y a las combinaciones de todo tipo que entre ellas puedan realizarse.

Patrimonio y antropología de la educación

Creemos que, a pesar de los vacíos bibliográficos existentes, es interesante detenernos en las relaciones que puedan darse entre la concepción educativo-patrimonial y la Antropología de la Educación. Evidentemente, el nexo entre ambas perspectivas no es otro que la «cultura», o sea, un término, un concepto y unos contenidos que no sólo son fundamentales, sino también definitorios de la propia antropología. Efectivamente, lo patrimonial supone el mantenimiento del hecho cultural en una sociedad dada, por lo que su conexión antropológica es absolutamente evidente. Desde el momento en que el patrimonio -que es básicamente cultura y más aun permanencia cultural-

¹⁶ Véase para las interesantes relaciones entre la formación y el turismo el artículo de COLOM, A. J.; BROWN, G. (1993): «Turismo y Educación. (Bases para una pedagogía del turismo)». En *Revista Española de Pedagogía*, LI, 194, Enero-abril. Madrid, pp. 59-75. También cabe citar, entre la escasa bibliografía española, las actas de las III Jornadas de Geografía del turismo (1993): La formación, la rehabilitación i les noves modalitats turístiques. Palma de Mallorca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares.

se relaciona, tal como hemos visto, con la educación, también mantendrá, como es lógico y coherente, estrechas relaciones con la Antropología de la Educación¹⁷.

Ahora bien, curiosamente, además del argumento de la racionalidad, encontramos referencias históricas que evidencian claramente el interés de la antropología por las cuestiones patrimoniales. La labor de los viajeros extranjeros que, ya en el siglo XIX, visitaron España pone de manifiesto, gracias a sus escritos posteriores, el interés de la antropología por todas las facetas de la cuestión cultural. Citar aquí a Washington Irving, Blanco White o Luis Salvador de Austria sólo cabría a modo de somero ejemplo de nuestra afirmación, pues la nómina de libros de viajes sobre España sería, en este sentido, inabarcable. Si nos refiriésemos al Reino Unido, que es en donde se genera ese tipo de literatura, que, a su vez, constituye el origen de la Antropología Social británica, su número alcanzaría magnitudes escandalosas visto el imperio que, en los diversos continentes, mantuvo la corona británica durante los últimos siglos. Baste citar como paradigma de lo que hablamos la ingente obra de Sir Richard F. Burton, o del famoso capitán Speke, descubridor de las fuentes del Nilo¹⁸.

Un segundo momento importante es, asimismo, por lo que respecta a la cuestión patrimonial y a su recuperación desde una perspectiva antropológica, la variada y extensa literatura conocida bajo el genérico nombre de «guías de forasteros»¹⁹, que vienen a ser las primeras publicaciones que sobre patrimonio encontramos editadas en nuestro país. Si bien éstas pretendían cumplir diversas funciones entre las cuales estaba la de ayudar a los viajeros foráneos, recién llegados, en diversas facetas, aunque la función patrimonial no era, ni mucho menos, despreciable.

Por último, y como precedente más inmediato, a caballo entre las «guías de forasteros» y los actuales materiales patrimoniales, podríamos situar las «guías turísticas», verdaderos documentos -normalmente generalistas- que destacan, sin embargo, el valor patrimonial de una localidad y orientan al visitante sobre sus valores más

¹⁷ Un adecuado análisis de las relaciones entre educación y cultura realizado últimamente puede encontrarse en NUÑEZ, L.; ROMERO, C. (2003): *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid, Pirámide.

¹⁸ Gracias a la amistad con el Dr. Felipe Vega de la Universidad de Málaga hemos conocido la ingente obra del polifacético y poliédrico Sir Richard Francis Burton, conocedor de 29 lenguas y decenas de dialectos, militar y espía a la orden de la Real Compañía de las Indias Orientales, implicado también en parte en las aventuras del capitán Speke, viajero infatigable por Asia, África, América y Europa, y gran conocedor de las religiones y civilizaciones primitivas. Autor de más de 50 libros -la editorial Laertes de Barcelona ha publicado algunos de ellos en castellano- es, sin duda, uno de los iniciadores de la Antropología Cultural. Véase más ampliamente E. RICE (2001): *El capitán Richard F. Burton*. Madrid, Siruela.

¹⁹ Véase para el caso de las Islas Baleares, y a modo de ejemplo, la que posiblemente sea mejor obra de tal género. Hacemos referencia a *Guía de Forasteros* en las Islas Baleares para el año 1851. Palma de Mallorca, Imprenta Balear. Mención aparte merece la magnífica *Guía de las Baleares*, de Pedro de Alcántara Peña publicada en Palma de Mallorca en 1891 por la Librería Tous. Se trata de una edición de bolsillo de más de 500 páginas y que tiene verdadera categoría de documento histórico-social de su época.

importantes²⁰. Queremos, pues, evidenciar que hay precedentes en la historia de la antropología que nos aproximan más que intuitivamente a la cuestión patrimonial, por lo que, con nuestro trabajo, lo único que hacemos es establecernos en el seno de una tradición que se remonta a los orígenes e, incluso, a la propia institucionalización de la antropología como disciplina científica.

Tras esta limitada visión de los albores de nuestra temática, y volviendo de nuevo a las actuales relaciones entre antropología y patrimonio, cabe decir, una vez más, la cultura etnológico-antropológica entra en la escuela gracias a la cuestión patrimonial, por lo que, desde tal perspectiva, la escuela –y con ella cualquier experiencia de educación no formal que tenga por base el patrimonio– puede ser considerada como un lugar en el que se reproduce y mantiene la cultura en una comunidad y/o territorio dado. Desde tal perspectiva, el sistema educativo en general –formal o escolar, y no formal– se instituye como ente dinamizador de las culturas locales, lo que nos lleva a plantear algunas consideraciones.

Una de ellas es la necesidad de que los sistemas educativos se integren a través del propio profesorado e, incluso, de los alumnos en la denominada «investigación local y/o participativa», como una forma no sólo de recuperación cultural –etnología–, sino también como una metodología de exposición de las necesidades actuales en el terreno de lo social, de lo cultural o del patrimonio mismo²¹. Escuela, educación e investigación local tendrían que ser ejes activos que vertebrasen la acción educativa, lo que nos llevaría a plantear que el sistema educativo tuviera una funcionalidad productora y reproductora, es decir, que mantuviese y, al mismo tiempo, crease cultura. De esta forma, las implicaciones entre culturas de elites y cultura popular se difuminarían al

²⁰ Ingente es el número de guías turísticas publicadas sobre las Baleares, sólo a modo de ejemplo, y seleccionándolas por sus valores patrimoniales, citaríamos las siguientes: Odón de Buen (1905): *Excursiones por Mallorca*. Barcelona (nueva edición del Ministerio de Agricultura en Madrid, 1989); A. Albareda (1905): *Guía de Mallorca*. Palma; Fomento del Turismo de Mallorca (1914): *Guía de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca, Amengual y Muntaner.; GIBERT, M. (1919): *Mallorca illa de somni*. París, Imprenta española Aurora.; Mallorca, Guía gráfica. Palma de Mallorca, Ediciones Costa, 1930; PLA, J. (1950): *Guía de Mallorca, Menorca e Ibiza*. Barcelona, Destina.; *Iles Baléares*. París, Hachette, 1957; DEVERN, C. (1958): *Les Baléars*. París, Horizons de France.; PORCEL, B. (1964): *Mallorca*. Barcelona, Planeta.; BONET, J. (1967): *Mallorca*. León, Everest-León. Salvo excepciones, a partir de la década de los setenta, las guías se convierten en objetos de consumo para un turismo masivo, perdiendo entonces el encanto del género literario que les era propio.

²¹ Referirse a la participación e investigación local es referirse a un movimiento de educación de adultos que surgió en Italia hace ya algunas décadas; sin embargo, lo que queremos evidenciar en el texto es que sus propuestas son absolutamente válidas para el caso de la educación formal o escolar relacionada con la educación patrimonial. Para ello, basta aplicar las perspectivas de formación permanente o de alfabetización anunciadas al ámbito escolar, ya que, de tal manera, nos aproximáramos a verdaderas experiencias de «investigación-acción» o de descubrimiento del medio. Véase, para fundamentar de todo lo mencionado, OREFICE, P. (1978): *Educazione e territorio*. Florencia, La Nuova Italia editrice.; Scuola Educatori di Firenze (1978): *Come servire il territorio*. Florencia, Libreria editrice fiorentina.; CIUTI, B. (1979): *Cultura popolare, scuola, territorio*. Turín, Deis. Stampatori.; OREFICE, P. (1981): *La programmazione educativa nel sistema del decentramento*. Nápoles, Ferraro.; P. Orefice; V. Sarracino (1982): *La formazione degli operatori locali*. Nápoles, Lofredo.; SARRACINO, V. (1984): *Processi educativi e relata locale*. Nápoles, Lofredo.

entremezclarse y confundirse la una con la otra, para ser consideradas simplemente un continuum cultural. La recuperación de canciones populares o de juegos infantiles en un territorio dado -mediante la investigación local y participativa-, así como el reconocimiento de los valores del arte barroco de una iglesia parroquial son, a guisa de ejemplo, demostraciones palpables de que el verdadero fenómeno cultural puede ser asimilado por todo el mundo, al mismo tiempo que evidencia la función del sistema educativo como creador y reproductor de cultura.

Creemos, pues, que el papel que desempeña la educación patrimonial en todas sus variantes entra de lleno en el contexto de los estudios antropológico-educativos porque el nexo que, en referencia a lo cultural, mantienen ambos discursos confirma sus mutuas implicaciones. El caso del multiculturalismo, a través de la valoración multi-patrimonial, confirma, una vez más, nuestro aserto.

Referirse a lo antropológico implica hacer referencia al patrimonio cultural de un pueblo o una zona geográfica, mientras que la práctica educativa a través del patrimonio supone, de alguna forma, la inclusión en la educación de múltiples variantes antropológicas. Desde esta perspectiva, creemos, pues, que la educación patrimonial articula la práctica educativa con la Antropología de la Educación en uno de sus más nodos fundamentales o puntos críticos, a saber, la acción cultural en un sentido productor, reproductor y comparado²².

De todas formas se necesita, aun hoy en día, activar tales tipos de relaciones y de prácticas en función del patrimonio en los centros educativos. Sería importante que las escuelas, que mantienen por ley un privilegiado estatuto de autonomía curricular, se implicasen más en la acción patrimonial como una forma más de activismo y de conocimiento del medio a través, por una parte, de la investigación de carácter local y, por la otra, del conocimiento patrimonial. Indudablemente, defendemos la necesidad de que el patrimonio se incluya en el currículum como un acto básico de coherencia educativa y metodológica.

En el plano de la educación no formal, cabe reseñar, además de sus instituciones más representativas -ayuntamientos, museos, bibliotecas, centros de interpretación...-, la importancia de las asociaciones cívicas en defensa del patrimonio que pueden servir, tal como se está evidenciando, para preservar los intereses culturales y patrimoniales de las poblaciones, ya que realizan una labor constante de vigilancia y denuncia de los atentados que puedan cometerse en contra de los bienes históricos

²²⁾ Algunas propuestas paralelas o muy próximas pueden encontrarse en CARIDE, J.A. (coord.) (2000): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.

y culturales²³. La educación patrimonial es, pues, necesaria no sólo a nivel escolar, sino para toda la población en general. No sólo están en peligro el ambiente y las especies naturales, ya que las mismas maniobras especulativas y de presión afectan indistintamente tanto al medio natural, como al cultural. En este sentido, la educación patrimonial pretende desarrollar una labor paralela a la de la educación ambiental, pero orientada hacia la protección y conservación de los bienes culturales.

Los resultados de una investigación

De acuerdo con lo afirmado anteriormente, vamos a presentar los resultados de una investigación muy concreta –y aun diríamos que estricta– encaminada a descubrir los materiales patrimoniales que los profesores tienen a su disposición, para así posibilitar que se produzca en sus centros una «patrimonialización curricular». Es decir, con nuestro trabajo, intentamos dar cuenta de si es posible llevar a cabo educación patrimonial en nuestras escuelas o, incluso, a nivel más general, si es posible hacerlo en las diversas actividades formativas propias de la educación no formal. Para ello, hemos procurado descubrir todos los materiales editados –en cualquier formato– en los municipios de las Islas Baleares y analizar sus contenidos para así tener una idea groso modo de las posibilidades de la educación patrimonial de implicarse en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares en estos momentos.

Una primera conclusión, clara y elocuente, es que –a la luz de los resultados hallados y que a continuación presentaremos– se debe desechar la idea de que la educación patrimonial sólo es posible en museos organizados pedagógicamente (con servicios educativos propios que organizan itinerarios específicos y especializados) o grandes ciudades que posean algún tipo de servicio municipal de educación propio de las denominadas «ciudades educadoras». Por el contrario, cualquier municipio a partir de dos mil habitantes –e incluso menos– posee, en el caso de las Baleares, material editado propio con el que es posible desarrollar educación patrimonial en su centro escolar. Por otra parte, en los pueblos en los que no se dan tales condiciones, no hay duda de que la investigación

²³ Es el caso ejemplar de la asociación cívica ARCA (Asociación para la recuperación de los centros antiguos) de Palma de Mallorca, cuyo único objetivo es salvar el patrimonio artístico y cultural de Mallorca. Para más información: ARCA, calle Paz, Palma de Mallorca.

participativa y la labor de los profesores pueden ser de vital importancia para iniciar la publicación de materiales patrimoniales. En consecuencia, si partimos de un planteamiento como el realizado, en el que el papel patrimonial de la escuela nos lleva a concebirla como productora y reproductora de cultura, no cabe excusa alguna para no integrar la educación patrimonial en cualquier tipo de centro educativo.

Nuestra investigación acerca de la búsqueda documental se inició en octubre del 2002 y concluyó en marzo del siguiente año (2003). Su objetivo era conocer -independientemente del formato utilizado- todos los materiales editados en los distintos municipios de las Islas Baleares. Para ello, se visitaron todos los ayuntamientos de las Islas con el fin de recabar de primera mano toda la información acerca de la labor realizada relacionada con esta cuestión.

A partir de abril de 2002, y hasta diciembre del 2003, se vaciaron todas las publicaciones encontradas y se llevó a cabo el estudio.

Número y área de los materiales

A continuación, presentamos los datos recogidos agrupados por territorios y áreas naturales, y, dentro de cada una de ellas, por municipios²⁴. Bien entendido, los dígitos que aparecen entre paréntesis corresponden al número de habitantes del municipio²⁵ y los que siguen al número de materiales patrimoniales encontrados:

Si, para comparar tales regiones o unidades culturales, sacamos un cociente fruto de relacionar el número de habitantes de cada comarca con el número de materiales patrimoniales de que se dispone, obtendremos los siguientes resultados:

O sea que, curiosamente, la zona con mayor desarrollo de materiales curriculares es -a excepción de la comarca de las «Badies»- la menos turística de Mallorca. Sin embargo, llama la atención el número relativo de publicaciones que se encuentran en las comarcas del «Plà» y del «Raiger», de tal manera que es la Mallorca profunda, la más agraria y, como decimos, la menos contaminada por las oleadas de visitantes, la que

²⁴ Las áreas naturales que se consideran en las Baleares son las siguientes: En la Isla de Mallorca: La serra de Tramuntana o franja costera del norte de la Isla; la planicie que rodea a la ciudad de Palma de Mallorca, así como las costas de su bahía; el Plà, o llanura central de la Isla; el Raiger -estrecha franja entre la serra de Tramuntana y el Plà y cuya población más significativa sería Inca; las Bahías (les Badies) del nordeste (Alcudia y Pollença); el Mitjorn, o sur de la Isla, cuyo eje central sería el cabo que aproxima Mallorca a la isla de Cabrera; y, por último, el Llevant, que se extendería entre el Plà y la costa que mira al continente africano y cuya capital sería Manacor. Por su parte, el resto de las Islas -Menorca, Ibiza y Formentera- conformarían por sí mismas tres regiones naturales.

²⁵ Los datos demográficos corresponden al padrón publicado por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2003.

TABLA I. Número de habitantes del municipio y número de materiales patrimoniales encontrados

Serra de Tramuntana	El Pla	Les Badies	El Llevant
Andratx (8.423): 2	Algaida (3.997): 30	Alcudia (14.690): 71	Artà (6.578): 9
Bunyola (5.237): 6	Costitx (973): 5	Muro (6.572): 32	Capdepera (9.561): 21
Calvià (42.983): 26	Mania (1.990): 14	Pollença (15.566): 10	Felanitx (16.459): 3
Escorca (307): 2	Porreres (4.586): 20	Sta Margarida (9.074): 7	Manacor (34.335): 42
Esporles (5.122): 11	Sant Joan (1.803): 21	Sa Pobla (11.446): 17	St. Llorenç (7.246): 11
Selva (3.096): 3	Sencelles (2.464): 19		Santany (10.253): 20
Soller (12.472): 26	Sineu (2868): 22		Son Servera (10.750): 33
Valldemossa (1.820): 7			
Total (66.988): 83	Total (18.663): 131	Total (57.348): 137	Total (95.182): 139
Palma de Mallorca	El Raiger	El Mitjorn	
Palma (367.277): 94	Alaró (4.540): 50	Llucmajor (27.759) 36	
Binissalem (5.874): 11	Ses Salines (4.116) 6		

TABLA II. Cociente del número de habitantes de cada comarca y el número de materiales de que dispone

Serra de Tramuntana: 807,08	El Raiger: 507,13	El Mitjorn: 758,92
Palma de Mallorca: 3.907,20	Les Badies: 418,59	El Llevant: 684,76
El Pla: 142,46		

evidencia un interés muy específico y una voluntad política por parte de sus consistorios de mantener y hacer perdurar las costumbres, la historia y la cultura que le son propias. En el caso del «Pla» se trata de pueblos de, por lo general, menos de cinco mil habitantes, pero celosos todos ellos de su patrimonio. El ejemplo de Algaida es en este sentido paradigmático. El caso del Raiger es muy parecido. El Raiger es una estrecha franja de territorio entre la «Serra de Tramontana» y el «Pla» de acusada idiosincrasia y que concentra gran parte de la industria no turística de la Isla, pero que, no obstante, por lo que respecta a la publicación de materiales patrimoniales, se colocaría en el tercer lugar de las regiones isleñas.

El caso de las «Badies» es también curioso, pues, a pesar de que los cinco municipios que conforman tal región natural poseen una infraestructura hotelera significativa, tres de ellos –Sta Margarita, Muro y Sa Pobla– son, a su vez, los municipios más agrícolas de la isla.

El resto correspondería a zonas eminentemente turísticas, que mantienen un índice de materiales bastante semejante. Evidentemente, el caso de la capital es especial, pues,

si bien posee un índice muy alto en cuanto a escasez de materiales patrimoniales, el hecho de contar con 94 monografías nos hace matizar tal resultado, ya que, de hecho, tales materiales abarcan, con mayor o menor fortuna, todo el patrimonio de la ciudad.

No obstante, el resultado que nos interesa resaltar aquí es que cualquier escuela de Mallorca cuenta territorialmente con materiales útiles para integrar en su seno la educación patrimonial, si bien un total de 54.233 habitantes no cuentan con materiales propios de sus respectivos municipios, aunque dispongan de bibliografía significativa sobre la zona territorial a la que pertenecen.

Por último, reseñar que Mallorca, con 753.584 habitantes aporta 775 materiales diferenciados referidos a la cuestión patrimonial –el índice habitantes/material es de 972,36.

Por lo que respecta a los otros territorios o islas menores, la relación entre materiales y habitantes es la siguiente:

- Menorca (81.067): 113 (índice de 717,40)
- Ibiza/Formentera (112.672): 47 (índice de 2.397,27)

En consecuencia, tenemos un total de 935 materiales acerca del patrimonio cultural de las Baleares, lo que, en relación al total de su población –947.361 habitantes–, nos daría un índice medio de 1013,22. O sea, Mallorca estaría sobre el número promedio, Menorca sería el territorio con mayor cantidad de material patrimonial –lo que no debe extrañarnos vista su tradición cultural– y a larga distancia por debajo del promedio se encontrarían Ibiza y Formentera.

Publicación de los materiales

Tal como afirmábamos, los primeros documentos acerca del patrimonio balear aparecen a finales del siglo XIX y principios del XX. –guías de forasteros y guías turísticas–. Ya en 1899, encontramos una publicación municipal de carácter patrimonial, y la cifra aumentará a siete durante el período que va hasta el año 1945. A partir de aquí, hemos de fijarnos ya en la década de los años setenta que, no se olvide, es cuando nuestro país inicia el camino hacia la democracia y cuando, en consecuencia, se comienza a significar la labor educativa de los municipios.

A partir de este momento, podemos decir que el aumento del número de publicaciones no será progresivo, sino exponencial. Un resumen, por décadas, de los materiales publicados sería el siguiente:

- Década de los setenta (1971-80): 24. El 50% de las cuales aparecieron en los dos últimos años de la década.
- Década de los ochenta (1981-90): 82 ediciones, es decir, casi cuatro veces más que en la década anterior. Dentro de estos diez años, también los últimos son los que acumulan un mayor número de publicaciones, pues entre 1988 y 1990 se editaron de alguna manera el 50% de las publicaciones de la década. Se observa, pues, lo que anunciábamos, es decir, la tendencia a ir publicando más materiales a medida que nos acercamos a la actualidad.
- Década de los noventa (1991-2000): 433 ediciones. Los tres últimos años de la década son los más activos en cuanto a ediciones, pues se publicaron, respectivamente, 52, 74 y 119 ejemplares. Como vemos, cada década cuadruplica o, como es el caso de los años noventa, quintuplica el número de publicaciones. Al mismo tiempo, cabe señalar que en un solo año –el 2000– se publicaron más trabajos que en las décadas de los setenta y ochenta juntas.
- Durante la primera década de este siglo, es decir, durante los años 2001 y 2002, y el primer trimestre del 2003 (que fue el límite temporal de nuestra investigación), encontramos publicados, respectivamente, 161, 49 y 3 trabajos, lo que nos aporta un total de 213 publicaciones. O sea que, a pesar del descenso que se produjo durante el 2002 –que tendríamos que analizar en un futuro si se constata tal tendencia–, cabe decir que en sólo los dos primeros años de la presente década casi se han publicado la mitad de materiales que durante toda la década de los 90.
- A todo ello, hay que añadir 160 publicaciones en las que no consta el año de edición, así como 16 trabajos cuya publicación cubre diversos años y que, por ello mismo, no los hemos contabilizado en nuestros comentarios anteriores, (para mayor información ver el Anexo I)

En definitiva, podemos concluir afirmando la tendencia alcista del número de materiales publicados referentes al patrimonio a medida que nos acercamos a la actualidad, de tal manera que, en los últimos doce años, se han publicado grosso modo casi las dos terceras partes de los mismos (623). Esto confirma aun más nuestro aserto, si tenemos en cuenta que en los últimos cinco años –si no contabilizamos el 2003– se ha publicado casi la mitad de las obras sobre patrimonio (448).

Por lo que respecta al lugar de publicación, lógicamente, Palma de Mallorca se destaca significativamente sobre el resto de las poblaciones, ya que en la capital se han editado 189 materiales, aunque esta cifra está muy lejos del tanto por ciento que le

correspondería de acuerdo con su número de habitantes. En Menorca, se han editado 94 materiales y, en Ibiza-Formentera, 42, lo que significa que, en el resto de las poblaciones de Mallorca, se ha publicado los demás, es decir, 610, dos terceras partes del total. Cabe destacar que en 13 publicaciones no se especifica el pie de imprenta, y sorprende que en poblaciones como Alcudia (14.690 habitantes), Algaida (3.997 habitantes) y Sant Joan (1.803 habitantes) se hayan publicado, respectivamente, 57, 23 y 19 materiales patrimoniales diferentes.

En cuanto al número de publicaciones, tras Palma, cabe mencionar Ciutadella de Menorca con 56 obras editadas, Manacor e Ibiza con 42, y Lluçmajor con 36. Destaca también el hecho de que 12 publicaciones estén editadas fuera de la Comunidad Autónoma (siete en Barcelona, cuatro en Madrid y una en Granada) y que 34 hayan utilizado las nuevas tecnologías (internet) para su difusión (anexo II).

Tipo de material

Hemos intentado clasificar y definir los materiales patrimoniales editados atendiendo a su tipología didáctica, aunque, en gran parte, ha sido imposible identificarlos concretamente de acuerdo con su uso. Nuestros resultados nos han permitido elaborar la siguiente clasificación:

Como se ve, es difícil definir casi en la mitad de los materiales (en concreto más de un 43%), en un solo sentido pues en ellos encontramos diversas tipologías de material didáctico en una misma publicación -fichas e itinerarios; libro de divulgación con actividades... De todas formas, además de esto, cabe destacar lo tradicional de los soportes didácticos utilizados, ya que sólo 17 de los materiales encontrados utilizan algún tipo de soporte audiovisual, y sólo cuatro más presentan un formato más o menos innovador (maletas didácticas y juegos). Es decir, únicamente 21 materiales están actualizados didácticamente. A estos, en todo caso, tendríamos que añadir los 43 que tiene forma de itinerario, ya que, como dijimos anteriormente, ésta es, en principio,

TABLA III. Clasificación de los materiales de acuerdo con su uso

Álbum: 6	Guías: 71	Divulgación: 249	Vídeo: 13
CD-Rom: 4	Itinerarios: 43	Maleta Didáctica: 2	Mixtos: 408
Fotografías: 2	Juegos: 2	Póster: 36	
Fichas didácticas: 29	Investigación científica: 16	Dossier actividades: 54	

la forma más típica de presentar los materiales sobre el patrimonio orientados a la actividad educativa.

Sin referirnos ya a los niveles de innovación, hemos de decir que, en todo caso, encontramos un formato específicamente pedagógico en 147 materiales, a saber, los editados en forma de CD-ROM, fichas, itinerarios, juegos, maletas didácticas, y dossier de actividades y video, y que, indudablemente, son sólo una minoría. Ello hace que el profesorado tenga la necesidad de programar sus propios materiales e utilice para ello todo lo que tiene a su alcance. En este sentido, es necesaria una activación curricular de los materiales patrimoniales. Obviamente, hay que tener en cuenta la gran cantidad de materiales mixtos o de dificultosa definición que también, en muchos casos, pueden ser de utilidad didáctica sin apenas intervención por parte del profesorado.

Aspectos del patrimonio estudiado

Los materiales recopilados presentan en cuanto a su contenido la siguiente distribución:

Como se ve, nos encontramos aquí con múltiples materiales que afectan a diversas temáticas a la vez, tal como se desprende de los 188 materiales mixtos y de los 224 ubicados en «cultura popular», pero que, por lo general, hacen referencia a algún otro aspecto de la clasificación que presentamos. Si tenemos en cuenta el sentido escolar de nuestra investigación, no hay duda que el arte (patrimonio inmueble) y la historia local son las materias más representadas y, por tanto, aquellas que más fácilmente pueden integrarse en los programas educativos. Con ellas, cabría, además, referirnos a la cultura popular y a algunas de sus formas –en concreto, la agricultura y la artesanía– que evidencian la conexión ya anunciada entre antropología y educación en el seno de la escuela. En cambio, nos sorprenden los escasos estudios geográficos ya que tanto éstos, como las cuestiones ecológicas sólo están presentes en algunos de los materiales que hemos calificado como «mixtos».

TABLA IV. Clasificación de los materiales recopilados en función de su contenido

Cultura popular y CP en relación con otros ámbitos: 224	Restos arqueológicos: 20	Elementos no ubicados en museos: 14
Museos: 40	Patrimonio Inmueble: 300	Materiales mixtos: 188

Público al que va dirigido

Por lo que respecta al público al que van dirigidos los materiales patrimoniales, nos hemos encontrado con una gran elasticidad y diversificación, pues están orientados a múltiples grupos poblacionales. Otra de las cuestiones que también cabe destacar es el uso mixto de los mismos, pues, como se ve, el sumando que resulta de nuestra estadística duplica con creces el número de materiales hallados. En concreto, hemos encontrado los siguientes grupos poblacionales:

- Escolares: 221
- Niños: 118 (pero no necesariamente para actividades escolares)
- Familias: 151
- Adultos: 440
- Tercera edad: 165
- Discapacitados: 32
- Expertos o especialistas: 157
- Profesorado: 163
- Turistas: 254
- Poblaciones específicas: 172
- Todos los públicos: 139
- Jóvenes: 22
- No especificado: 106

Por consiguiente, se trata de materiales que, en la mayoría de los casos, tienen diversas orientaciones, por lo que diversos los colectivos que pueden hacer uso de cada uno de ellos. Independientemente de que todos estos materiales estén orientados a la formación, de manera estricta y en el seno de la educación formal, sólo las publicaciones orientadas a los escolares y al profesorado pueden considerarse propiamente de carácter didáctico. Por lo tanto, al menos 384 materiales han sido realizados específicamente pensando en la escuela.

Sin embargo, la relación entre los materiales de carácter patrimonial y la educación no se basa, ni puede basarse, exclusivamente en las ediciones didácticas.

Es necesario ir más allá, se debe trabajar con la diversidad temática que el patrimonio nos aporta con sus diferentes publicaciones a fin de que el profesorado se implique en la generación de materiales escolares a partir de las publicaciones patrimoniales, independientemente de su orientación específica.

Creemos entonces que, desde esta perspectiva, la cuestión patrimonial puede ser de gran interés para la formación y actualización del profesorado, y para generar, en la escuela, conocimientos acerca de las realidades locales. Efectivamente, la investigación local puede ser un buen apoyo como trabajo de base para el reciclaje del profesorado, la innovación metodológica de la enseñanza (se abre a las perspectivas propias de la investigación-acción) y la introducción de novedades con realismo en los diseños curriculares de nuestros centros, haciendo así efectiva su autonomía.

Idioma de publicación

En las Baleares, concurren una serie de características lingüísticas que creemos hacen pertinente este tipo de análisis. Nos referimos, principalmente, al hecho de que el archipiélago cuente con idioma propio -el catalán- que, en gran medida, es el idioma escolar, y con una reconocida tradición turística que hace que muchas de estas publicaciones estén en otros idiomas que no son ni el castellano, ni el catalán. Una estadística relativa -ya que hay materiales que se encuentran publicados en un mismo volumen en diversas lenguas- nos daría el siguiente panorama:

Como vemos, destacan las dos lenguas oficiales del país -el catalán y el castellano- aunque una mayoría abrumadora se decanta por el primero, que se está convirtiendo en el idioma patrimonial por excelencia, lo que, por otra parte, nos parece lógico, ya que nos parece coherente y normal que la transmisión de la cultura propia se haga, fundamentalmente, en el idioma propio de tal cultura. Por lo demás, cabe destacar una adaptación mimética a las lenguas que son propias de las naciones que más visitantes aportan a las Baleares, a saber, Gran Bretaña y Alemania, máxime si tenemos en cuenta, por lo que respecta al inglés, su carácter aceptado de nueva lengua franca. La aparición del francés y el italiano corresponde también a motivos turísticos: el primero es residual y el segundo emergente, debido al creciente número de italianos que, en estos últimos años, visita las Islas o se instala en ellas.

TABLA V. Idiomas de las publicaciones

Alemán: 60	Catalán: 805	Francés : 16	Inglés: 78	Portugués: 1
Castellano: 192	Catalán antiguo: 2	Holandés: 1	Italiano: 9	Musical: 1

Calificación del material

Si consideramos el sentido pedagógico de nuestra búsqueda, la clasificación que presentamos viene determinada por su interés o utilización escolar, a fin de que el profesorado no se llame a engaño y sepa, desde el primer momento, cuál es el sentido de las ediciones que pretenda consultar.

En primer lugar, presentaremos los resultados de acuerdo a la mayor especificidad funcional de cada uno de los materiales hallados:

- Didáctico, informativo de carácter divulgativo: 26
- Didáctico, informativo para expertos: 4
- Didáctico: 95
- Informativo de carácter divulgativo, otros: 3
- Informativo de carácter divulgativo-didáctico: 44
- Informativo de carácter divulgativo: 668
- Informativo pero para expertos: 63
- De difícil especificación: 32

En cambio, si tenemos en cuenta la doble o triple función que asimismo pueden cumplir este tipo de publicaciones, nuestra clasificación quedaría resumida en las siguientes categorías:

- Didácticos: 169
- Informativos de carácter divulgativo: 734
- Informativo para expertos: 67
- Con todas las características: 5
- De difícil especificación: 32

Esto evidencia que la mayoría de trabajos poseen un carácter divulgativo, lo que nos parece coherente si tenemos en cuenta que un gran número de ellos iba dedicado, tal como hemos visto, a adultos, tercera edad, familias y turistas. Se trata, pues, de materiales muy genéricos, pero que, por ello mismo, pueden ser de utilidad para introducir en el seno del sistema educativo muchas perspectivas acerca de la cultura local y patrimonial. Además, hemos de destacar que el material pensado específicamente para procesos educativos constituye menos del 17% del total de las frecuencias relativas que hemos aportado –en números absolutos, la cantidad apenas cambia, pues

supone poco más del 18% de los 935 ejemplares hallados. O sea, los materiales que se están desarrollando no están, en su mayoría, pensados para realizar una labor pedagógica, aunque no por ello dejan de cumplir un papel activo y educativamente importante.

Conclusiones

Efectivamente, los materiales patrimoniales enlazan el sentido antropológico-cultural de una sociedad dada con el desarrollo escolar. Asimismo, otro postulado teórico planteado se constata plenamente en los resultados del estudio: el sentido local, fruto de investigaciones locales, que sustenta a los materiales patrimoniales. A partir de aquí, intentaremos definir el perfil de los materiales patrimoniales de las Islas Baleares:

- Su publicación no guarda relación, por lo general, con el desarrollo turístico, ya que, en números relativos, encontramos más materiales y más interés por el patrimonio en pequeños pueblos del interior de las Islas que se han mantenido al margen del turismo de masas. No obstante, gran parte de los municipios isleños tienen publicados materiales patrimoniales, de tal manera que sólo menos del 20% de los mismos no han publicado material sobre su propio territorio. Sin embargo, si tenemos en cuenta las zonas o comarcas naturales de las islas, todos los municipios poseen de alguna forma aportes patrimoniales. Confirmamos, pues, una vez más, la relación que se establece entre la educación para el patrimonio y la labor municipal desarrollada, por lo general, a través de los servicios educativos municipales –máxime en el caso de las Baleares, donde tales servicios no son exclusivos de las grandes poblaciones.
- Relativamente, Menorca es la isla que mayor aporte patrimonial realiza, con lo que, de alguna forma, se confirma su tradición cultural. En este sentido, es también lógico que la unidad Ibiza-Formentera sea la que menos materiales haya desarrollado. De hecho, la correlación entre desarrollo y tradición cultural y deseos de pervivencia patrimonial es plena. No obstante, las diferencias territoriales son abismales cuando de habla de desarrollo de materiales patrimoniales, pues cabe pensar que, sin salir de la isla de Mallorca, hay una comarca («El Pla») que posee relativamente más de 27 veces el número de publicaciones que

la capital. Entre islas, las diferencias se matizan más, ya que Menorca sólo posee algo más del triple de materiales que Ibiza. Es decir, las grandes diferencias se dan, por lo que respecta al interés patrimonial, entre las distintas comarcas de Mallorca, mientras que el panorama en las distintas islas resulta mucho más equilibrado.

- La generación de tales materiales obedece a un mapa muy variado que nos indica, sobre todo en Mallorca, la riqueza de la industria tipográfica en las poblaciones isleñas. Sin duda, las poblaciones más grandes son, en buena lógica, las que mayor número de materiales editan. Sin embargo, sorprende la capacidad para editar de muchos pueblos pequeños, lo que nos hace pensar en el interés de los autores o de las instituciones en editar en las industrias de sus propios municipios.
- Excepto un número insignificante, la publicación de materiales patrimoniales se inicia en la década de los años setenta, es decir, en el tardo-franquismo y en la transición, por lo que podemos decir que es un fenómeno que, en nuestro país, se desarrolla paralelamente a la llegada de la democracia. Las publicaciones patrimoniales crecen exponencialmente década tras década y alcanzan su mayor producción en los años comprendidos entre 1997 y 2002 (nuestra investigación –recuérdese– solo incluye hasta el primer trimestre del año 2003), ya que durante este período llegan a publicarse 505 materiales, más de un 54% del total.
- En cuanto al tipo de materiales, los relativos al patrimonio balear presentan formatos muy clásicos –escritos–, y sólo una pequeña parte son audiovisuales o emplean las nuevas tecnologías. Encontramos, pues, un dominio absoluto del libro y sus variantes –folletos, cuadernos...
- Los materiales patrimoniales de las Baleares son, en su gran mayoría, de carácter mixto o plural (408 casos), es decir, no identificables con un solo tipo. Les siguen en número las publicaciones de carácter divulgativo (249), así como las que poseen formato de guías (71) e itinerarios (43), de tal manera que todos ellos representan casi el 82,50% de los materiales hallados. Con un formato específicamente pedagógico, hemos encontrado 147 publicaciones –un 15,72%.
- En cuanto a los aspectos que estudian tales materiales, podemos decir que las temáticas están muy concentradas, ya que 524 materiales –es decir, más del 57% de los mismos– hacen referencia o al patrimonio inmueble (arte, arquitectura, principalmente) o a aspectos propios de la cultura popular. Además,

hemos de añadir un número importante de materiales (188) que analizan diversas temáticas.

- Les siguen en importancia los materiales centrados en la historia local (149) y en los museos (40). Con tales cifras, creemos que podemos dar por validadas algunas de las informaciones aportadas en la introducción teórica de acuerdo con las cuales la educación para el patrimonio se ha ido desarrollando en función de los itinerarios urbanos y de los museos. Ya hemos visto el importante número de materiales que se acogían al formato de guías e itinerarios. En referencia a los museos, se nos puede decir que 40 son pocas publicaciones para un ámbito como el museístico, pero si tenemos en cuenta que las Baleares no alcanzan aún el millón de habitantes y que su desarrollo museístico es el pertinente para tal población, no consideramos baladí destacar tal cantidad de publicaciones.
- Como se ha podido comprobar, el material patrimonial editado en las Baleares es multidimensional, está orientado a muchos grupos de población. (jóvenes, deficientes, niños, familias, escolares...). No obstante, podemos destacar tres grandes niveles: el de la población en general -adultos, familias y tercera edad- a la que van destinados, en números relativos, 756 materiales; los grupos educativos -escolares y profesorado- a los que se dirigen 384, y los turistas o visitantes que son los destinatarios de 254 publicaciones. Estos son, pues, los tres focos que reciben más atención: la población en general, el ámbito escolar y los visitantes.
- Los materiales acerca del patrimonio de las Baleares están publicados, mayoritariamente, en catalán, y el siguiente idioma más utilizado es el castellano. Encontramos también 78 materiales en inglés y 60 en alemán, destinados fundamentalmente, sin duda, a los turistas. De este modo, en números relativos, el catalán está presente en casi el 70% de las ediciones, el castellano en el 16,48%, mientras en que el resto de las lenguas extranjeras están editadas un escaso 13,5%.
- Mayoritariamente, se trata de materiales divulgativos (734, que representan el 72,88%), mientras que 169 son de carácter didáctico o educativo (16,78%). Ello nos confirma lo que ya habíamos intuido, y es el carácter genérico de los materiales patrimoniales de las Baleares, ya que sólo en menor medida encontramos otros con criterio pedagógico.
- Esto hace que sea interesante emprender investigaciones locales y participativas para realizar dos acciones: ampliar la investigación patrimonial y trabajar

los materiales ya publicados para extraer de ellos investigaciones curriculares, más fácilmente adaptables a la escuela. Creemos que un trabajo en grupo de los maestros de los distintos municipios o de las diversas comarcas naturales orientado a realizar estas dos funciones supondría un apoyo importante para su propia formación y para el logro de un mayor enriquecimiento en su labor docente. Al mismo tiempo, consideramos que de este modo se dotaría a los centros escolares de la autonomía curricular y cultural que poseen, y que debiera ser plenamente aprovechada. Además, con ello, y a la sombra de la educación patrimonial, se favorecería una cultura de innovación que sin duda es necesaria en cualquier centro educativo.

Perspectivas de futuro

Independientemente de lo afirmado, y vista la aún escasa incidencia de la educación patrimonial en el ámbito escolar, creemos que es necesario aportar información sobre tal cuestión al profesorado en general. De ahí que la presente investigación pretenda culminar con la actuación que en estos momentos estamos llevando a cabo y que se centra en consolidar una base de datos sobre bibliografía patrimonial de las Baleares. Se pretende que, antes de junio de 2004, ésta esté a disposición de todos los interesados en la página web de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y, más concretamente, en el ámbito «Biblioteca», aunque con especificidad propia. Además, estará traducida al castellano, al francés, al inglés y al alemán, a fin de que pueda ser fácilmente consultada a través de internet. Por otra parte, todos los materiales recogidos y revisados se integrarán en nuestra biblioteca universitaria en una sección específica que bajo la denominación de «Biblioteca Patrimonial» estará a disposición de los usuarios. Con ello, esperamos ofrecer un servicio real al profesorado en particular, y a todos los interesados en las cuestiones culturales de nuestro archipiélago, en general. Mientras tanto, se ha editado un cd con todo el material recogido, para que el profesorado interesado pueda ya utilizar todos los trabajos descubiertos y recopilados²⁶.

²⁶ Véase Grup d'Investigació (2004): Teoria de l'Educació i Educació no Formal: Patrimoni cultural de les Illes Balears. 1ª ed., Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears (ISBN: 84-7632).

Por otra parte, investigaciones de este tipo en otras autonomías podrían dar como resultado una base de datos sobre el patrimonio que integrase todas las publicaciones «culturales» de todos los municipios españoles, lo que creemos sería de gran utilidad no sólo desde una perspectiva pedagógica, sino también desde la perspectiva cultural. Sin duda, una base de datos de tal calibre podría ser aprovechada, no sólo por los docentes, sino también por investigadores y visitantes, y, en general, por cualquier persona interesada en profundizar en las diferentes perspectivas antropológico-culturales que ofrece un país tan rico y variado como es el nuestro.

ANEXO I. Año de publicación

Año	Número de publicaciones	Año	Número de publicaciones
1899	1	1992	28
1918	1	1993	20
1927	1	1994	17
1928	1	1995	26
1932	1	1996	33
1943	1	1997	41
1945	1	1998	52
1971	1	1999	74
1973	4	2000	119
1974	1	2001	161
1976	1	2002	49
1977	1	2003	3
1978	4	1864-1923	1
1979	3	1981-98	1
1980	9	1987-88	1
1981	3	1987-96	1
1982	8	1994-96	1
1983	3	1995-97	1
1984	4	1996-98	1
1985	5	1998-2000	1
1986	6	1999-2000	1
1987	8	2000-01	6
1988	7	2001-02	1
1989	10		
1990	28		Total: 935

ANEXO II. Lugar de edición

Alaró: 21	Ciudadella (Menorca): 56	Mallorca: 4	Sa Pobla: 15
Alcúdia: 57	Costitx: 3	Manacor: 42	Sant Joan: 20
Algaida: 23	Eivissa: 42	El Raiguer: 1	Sant Llorenç: 11
Andratx: 1	Escorca: 2	Nord-Mancunitat: 1	Santa Eugenia: 1
Artá: 9	Esporles: 6	Maó (Menoría): 18	Santa Margalida: 5
Barcelona: 7	Felanitx: 7	María: 9	Santa María: 7
Binissalem: 3	Ferrerías (Menorca): 1	Marratxí: 23	Santany: 11
Bunyola: 3	Granada: 1	Menoría: 18	Sencelles: 10
Cala Ratjada: 4	Illes Balears: 14	Muro: 28	Sineu: 17
Calviá: 24	Inca: 27	Palma de Mallorca: 189	Soller: 21
Campanet: 19	Internet: 34	Pollença: 10	Son Servera: 12
Campos: 1	Lloseta: 2	Porreres: 10	Valldemossa: 1
Capdepera: 8	Llucmajor: 36	Port d'Alcúdia: 2	Sin especificar: 13
Castell (Menorca): 1	Madrid: 4	Porto Cristo: 1	TOTAL: 935

Educación o castigo: la lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX

Gutmaro Gómez Bravo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El artículo trata la labor del reformismo español durante el siglo XIX y principios del XX, desde la línea crítica que comienza a repensar los delitos y las penas en el tránsito a la Justicia moderna. La principal contribución consistió en colocar, junto a la instrucción de los marginados, a los menores en el centro de la cuestión social. El resultado es un proceso histórico del que se exponen los principales debates.

Palabras clave: España, siglo XIX, siglo XX, crisis del Antiguo Régimen, sistema penitenciario, reinserción social, reformismo laico, liberalismo.

Abstract: *Education or punishment: the struggle for the reform of Spanish penitentiary system in the 19th and early 20th centuries*

The article approaches done by the Spanish reformers in the 19th and early 20th century, in an critical western line beginning to reconsider faults and penalties, a transition to modern Justice. The biggest contribution was to make the under age the center of social focus, shifting all other forms of education to the margins. The resulting process and general arguments are exposed.

Key words: Spain, 19th century, 20th century, crisis of Ancien Régime, penitentiary system, social rehabilitation, laicist reformism, liberalism.

Buena parte de la crisis del Antiguo Régimen se produjo en el ámbito del Derecho y no sólo en su vertiente de legitimación y organización política; el control del poder absoluto a través de la redefinición del concepto de Estado se enmarcó plenamente en la corriente ilustrada, y, muy especialmente, en su vertiente pedagógica. Esta defen-

sa de la secularización, hasta convertirse en un instrumento de razón liberadora para los hombres de las Luces, tuvo en España un desarrollo interno fuertemente marcado por la evolución histórica y la tradición, que dieron forma a un contexto de compleja y tardía transición a la Modernidad, en el que se cruzaron las ideas y se entablaron los debates sobre la necesidad de un régimen penitenciario que incluyera elementos regenerativos.

En este sentido, no es muy propio hablar de reinserción, ya que como corresponde a la fijación de un verdadero sistema penitenciario o educativo unificado en el ámbito nacional es expresión más propia del siglo xx; corrección o regeneración son términos más apropiados para definir el deber moral, la dimensión humana y el propósito de enmienda que el reformismo decimonónico, desde diferentes posturas y con múltiples encuentros (higienismo y cuestión social) y desencuentros (positivismo criminológico, evolucionismo), mantuvo siempre dentro de los límites del sendero particular de la ciencia y la cultura en España.

Al enmarcar la formación de un verdadero *sistema moderno* educativo en España, del Informe Quintana a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, hay que andar los mismos primeros pasos que dio el sistema penitenciario, desde sus primeras ordenanzas reguladoras hasta la implantación del sistema progresivo. Entre el primer tercio del siglo xix y en torno a 1900, se desarrolló una labor, derivada de las ideas sobre la naturaleza humana y los modos de organización de la vida colectiva, cuyos principios rectores estarán vigentes hasta la Ley General Penitenciaria de 1979 y la Ley General de Educación de 1970. Por eso, hay que tratar una evolución dinámica que arranca desde la crisis del Antiguo Régimen y no se consolida realmente hasta principios del siglo xx. Entre las profundas transformaciones que socavarían los cimientos del Absolutismo y la solución canovista para dar estabilidad a un régimen, que sufre su primer revés grave con el cataclismo del 98, se cerrará un siglo fundamental de transición y búsqueda de modelos. En esa labor de indagación queremos entrar recobrando las líneas fundamentales del debate sobre la capacidad de regeneración del individuo y de la sociedad, que, en lo esencial, se mantuvieron hasta la II República, en una dicotomía diseñada entre progresistas y conservadores. Sin embargo, este marco comparado pretende rescatar muchos más matices que los de la lucha política o la retahíla de decretos y leyes, multiplicando los puntos de vista y las dimensiones temporales (Werner y Zimmermann, 2003)¹. La visión general de un país con un eminente peso rural y muy

¹ «Si la comparaison tend à privilégier la synchronie, l'enquête sur les transferts se place clairement dans une perspective diachronique».

escasa movilización identitaria con su sistema político, fruto de las contradicciones del sistema liberal español desde sus comienzos, debe completarse constatando el grado real de implantación de las medidas legales y la sustitución y transformación desigual de las instituciones y su ideario, entre las que se comprenden las propiamente penales y educativas (Gómez Bravo, 2003). Los movimientos paralelos de cambio y resistencia en ambos campos no pueden obedecer solamente a una coincidencia. El amplio peso formal que tanto la función educativa como la Justicia heredan del Antiguo Régimen afecta también a la encrucijada entre tradición, apuntalada por el peso del Ejército en los establecimientos penales, y por la Iglesia en todo el ámbito educativo, y modernidad, que coincide básicamente con la recepción y adaptación de las ideas, aspiraciones y discursos descritos más adelante.

La alta representatividad de los movimientos en torno a la concepción del delito y la pena y su decisivo papel en la orientación de la política pública, sobre todo bajo la idea de clasificación y posteriormente la de protección del menor, sigue estando poco estudiada en el caso español. Sin embargo, ambas consiguen fijar su espina dorsal bajo el orden moderado (Ley Prisiones de 1849 y Ley Moyano de 1857) que en muchos aspectos no hace más que huir del vacío legal, suplantando formalmente las herencias estamentales por la igualdad jurídica (De Francisco, 2003). Igualmente, sus primeros intentos prácticos de reordenación llegaron en el sexenio y no trascendieron hasta el final de la primera Restauración. Reformas, por tanto, siempre aplazadas, y una penuria presupuestaria que contrastaba ampliamente con el deseo de centralización en la construcción del Estado liberal, que llevaba, paradójicamente, a hacer efectivas las delegaciones sobre la base de la pirámide administrativa: los municipios, quienes sufragaron durante todo este tiempo las cárceles de partido y la mayoría de las escuelas primarias. Cultura de la pobreza y asimilación a la beneficencia que en las capas populares hicieron indiferente el anhelo de secularización, hasta la consolidación de las plataformas culturales y educativas del movimiento obrero, que también enlazaba con el laicismo pedagógico ilustrado, aunque sustituyendo la piedad por la justicia y la cuna por la clase social. En realidad, fue la época de otro gran traspaso, el de la beneficencia, que avanza de la caridad estamental al régimen municipal liberal, pasando por la esencia ocupacional ilustrada y su aplicación en las políticas utilitaristas borbónicas. Una *gran transformación*, que afectó de lleno a la inmensa mayoría de una población que en 1860 superaba en dos décimas la tasa de escolaridad del 40% de media nacional (Carasa Soto²)

² Del mismo autor son las cifras manejadas de analfabetismo en España. Un 72 % en 1877 y un 64 % en 1900. 81 y 71 % en mujeres respectivamente.

(Bahamonde, 2000). Bajo el manto de la beneficencia, en una época de grandes desigualdades, ante la enfermedad, ante la ley, ante la educación, se conectan ambos mundos. Filántropos, médicos, higienistas... entran en la vida de la familia popular y su vivienda para regular sus modos de vida y su educación. Damas de honor, Obras Pías, patronatos de expósitos. Política de pobres o cuestión social, el imaginario público y privado de la beneficencia conduce a la *moral*, condición esencial para volver a la sociedad y concepto clave en la solución española del correccionalismo penitenciario.

Una obra reformista lenta y minoritaria que se enfrentó a la inestabilidad política, al cambio ministerial constante, y sobre todo a un mar de resistencias agravadas por el déficit presupuestario de un Estado liberal en formación, pero que aún así llegó a traspasar los muros de los viejos conventos desamortizados convertidos en prisiones hasta conseguir, junto a otros avances de la pedagogía y penología modernas, del derecho y la medicina humanísticas, la diferenciación del estatus jurídico del menor delincuente. Crear espacios de tratamiento individualizados, de reforma y corrección para este y otros colectivos fueron los caballos de batalla de una tarea en la que convergieron principios científicos, ideales y, sobre todo, crítica radical al presidio como estandarte de un sistema penitenciario de *aglomeración*, metáfora nada ocasional de un mundo viciado de principio a fin.

El fondo de esta introducción al valor historiográfico de las cartografías penales (Gómez Bravo, 2003), no ha sido otro que señalar las múltiples relaciones que se tejen en torno al delito en un mundo en cambio y transformación, en transición. Es cierto que se resuelve la pugna entre liberalismo y absolutismo, pero en el marco de la crisis final del Antiguo Régimen y en el difícil camino del siglo XIX se combinan muchos procesos que esconden a su vez otros fenómenos en los que resplandecen una sociedad de nuevo cuño y sus marcos precedentes: la formación del Estado, la penuria presupuestaria y los traspasos al poder local, la desamortización, el proceso codificador y el vacío reglamentario, la creación de un modelo estable de orden público y la lenta vía del reformismo penitenciario, la igualdad jurídica y las formas de distinción, las pervivencias estamentales y la unificación jurisdiccional, el despegue de ciertos núcleos urbanos y el peso de un mundo mayoritariamente rural y de cultura oral, las estrategias familiares tradicionales y el aumento de la presión demográfica, la movilidad y el aislamiento, el autoabastecimiento y la unificación de un mercado nacional, la combinación de los males de tipo antiguo, del hambre, la guerra y las epidemias y el impacto de los discursos modernos, correccionalismo, higienismo y positivismo. No es de extrañar que tanto la educación como el campo penal amanezcan en la España del XIX bajo la pluralidad y la diversidad de establecimientos y tratamientos, herencia de la sociedad estamental del Antiguo Régimen (Ruiz Barrio, 1970).

Todos ellos surcan y abonan de dificultades las vías de reforma pedagógica aplicada al tratamiento penal. Una evolución legislativa, antesala de un sistema penitenciario en sentido estricto, ha estado también en el centro de los debates de un largo recorrido intelectual, de la novela picaresca a Madoz, a los penitenciaristas más ilustres como Cadalso o Salillas, pasando por el correccionalismo de Concepción Arenal o Sanz del Río, hasta el positivismo y la criminología, resguardado aquí por una medicina higienista casi costumbrista y una ciencia entera rodeada de la cultura de la pobreza. En realidad, lejos de las galerías celulares o los sistemas de aislamiento, tal y como señaló García Valdés, la síntesis doctrinal de sistema penitenciario español es propia, y se llama penuria presupuestaria, por eso fue un *penitenciarismo pobre más que cruel y por eso piadoso* (García Valdés, 2002).

La humanización del castigo

El marco histórico sólo puede ser introductorio de los debates que el siglo XIX ofreció a su cuidada audiencia. Tal vez por eso, los autores de la época no se detuvieron en trazar los antecedentes de sus consideraciones. Antecedentes intelectuales y génesis crítica que vienen revalorizándose en el pensamiento occidental desde que Foucault fijara un método de lectura de la cultura a través de las exclusiones que produce. Éste, en cambio, fue un episodio por la inclusión que arranca de una larga marcha del ideario correccional y pedagógico que, como ya dijera Aranguren, encuentra en la Ilustración su defensa moral (Aranguren, 1970). La ley como defensa de la sociedad y la noción de individuo como ser racional con derecho a educarse, a que lo instruyan. La pugna estaba servida: Iglesia/Estado, Religión/Moral, ¿para quién el monopolio? Esta formulación, que recorre los dos últimos siglos de historia de España, viene precedida por un importante debate en la segunda mitad del siglo XVIII sobre el castigo. El movimiento para la humanización del castigo está en el origen de las posturas filantrópicas que animaron un período decisivo en la formación ideológica occidental. Arranca en un momento donde todavía se encargan viajes, hoy diríamos encuestas, para conocer el estado de las prisiones en Europa y América. En Francia, fue Alexis de Tocqueville quien, junto a Beaumont, visitó las prisiones americanas y emitió un informe que suprimía toda idea de regeneración moral del culpable (Beaumont-Tocqueville, 1833). Pero la oposición a la tortura se inscribía también en

una lucha política y en una redefinición del hombre que basa su fe en cierto optimismo antropológico y en una pedagogía laica. Sus límites en España se ocultan ya a pocos ojos.

La evolución en la teoría sobre las penas arrancó en Europa en el siglo XVI (Melossi y Pavarini, 1985), pero con grandes diferencias entre las ciudades de la liga hansíatica, Francia e Inglaterra y la Europa septentrional; desde mediados del XVIII y en el seno de la corriente que supuso el Derecho ilustrado frente al Derecho penal del Antiguo Régimen basado en el proceso de la *inquisitio* (Tomás y Valiente, 1969), se formuló la necesidad de humanización y secularización del castigo. El discurso de los ilustrados en esta materia se centraba en el cuestionamiento, en la crítica a la justicia ineficaz y arbitraria, de la desproporción entre los delitos y las penas, y el fin de la tortura. En este punto la obra de Cesare Beccaria no ha cesado de recibir alabanzas por su apertura técnica y, sobre todo, por su enorme trascendencia en el Derecho posterior. Beccaria comienza a escribir *De los delitos y de las penas* en 1762, coincidiendo con la publicación del *Emilio* de Rousseau y la termina dos años después a tiempo para la presentación del *Diccionario Filosófico* de Voltaire. La sintonía de la base ilustrada es total y estaba presente en la convicción de que delito y pecado debían separarse, dado que el daño hecho a la sociedad era la verdadera medida de los delitos «*que representa toda sociedad unida por el contrato social*» (Beccaria, 1998). En ese ideario se integra el objetivo preventivo de la Ley hacia la consecución de la felicidad, del buen gobierno, donde se dan cita el criterio de utilidad y claridad de las penas con la educación, la prevención y la libertad (Beccaria, 1998)³.

A pesar de no desarrollar ni las cuestiones prácticas de la educación como solución preventiva, ya que según el propio Beccaria excedían su propio tratado, en este punto, en este cambio de la penalidad, es preciso detenerse. La polémica sobre este cambio en la legitimación racional de la pena, que en España se llevó a cabo por Manuel Lardizábal y Uribe, no tardó en llegar⁴. En 1777, Lardizábal, en calidad de miembro del Consejo de Castilla y tras su paso por la Audiencia de Granada, recibió el encargo de realizar una recopilación legislativa española. De ahí nació su obra, publicada en 1782, el *Discurso sobre las penas*, por el que llegaría a España la influencia de Beccaria. Lardizábal añadiría

³ «¿Queréis evitar los delitos? Haced que acompañen las luces a la libertad. [...] Finalmente, el más seguro, pero más difícil medio de evitar los delitos es la educación [...] objeto que tiene vínculos demasiado estrechos con la naturaleza del gobierno para permitir que sea un campo estéril».

⁴ Sobre la llegada a España de la obra de Beccaria, prohibida por la Inquisición, hay varios criterios. Afirmaba Juan Antonio García, en su estudio sobre el delito en la España de Fernando VII, que la obra se tradujo por primera vez al castellano en 1774. Rafael Salillas, en cambio, atribuyó el conocimiento de la obra del marqués italiano por la traducción del francés hacia 1766.

los principios del italiano a la base de legislación histórica española, la religión católica y su experiencia en los procedimientos judiciales. Salillas estudió profundamente la obra de Lardizábal y anotó los autores que más aparecían citados; además de Beccaria, fueron Brissot de Barville, Montesquieu y Rousseau. En las críticas de Lardizábal a este último, con textos del Libro de la Sabiduría y de San Pablo, aparecen lo que se podría llamar sus principios sociológicos (Lardizabal y Uribe, 2002)⁵.

A diferencia de Beccaria que hizo muy pocas referencias, Lardizábal, técnico ilustrado que asistió a las Cortes de Cádiz, sí habló expresamente de las cárceles, de sus espacios y de las penas, de acuerdo con la clasificación de finales del siglo XIII que correspondía con la realidad de las cárceles de custodia, pero donde ya se está apuntando un nuevo rumbo que aún tardará en desprenderse de los atributos del castigo y del tormento. La recopilación de Lardizábal, no exenta de numerosos prejuicios, describía el estado de ánimo reformista ilustrado, sus límites y, sin duda, transmitía a la vez la percepción de la sociedad estamental y el poder real como entornos rectores de las penas. Un aspecto importante que se mantuvo de forma constante en la percepción de la retórica legal de la primera mitad del siglo XIX fue la consideración del delito y del castigo corporal. La herencia penal y la compartimentación de la sociedad por nacimiento se afianzaron en una mentalidad donde el delito era igualmente gravoso para el ser físico como social. La consideración de ambos aspectos estaba en la base de una identificación entre lo bueno y lo malo, el honor y el agravio, el noble y el villano, el vecino y el forastero... que trascendió en la práctica penal española a través de la consideración del delito y la corrección (Lardizabal y Uribe)⁶.

Siguiendo con las ideas que ofrecía el discurso sobre las penas de Lardizabal, puede comprenderse mejor esa visión negativa de la cárcel no tanto en razón de sus condiciones sino de sus consecuencias y, más concretamente, de los delincuentes y sus amenazas. Fue en este momento cuando se optó por erradicar las posturas de tolerancia hacia los declarados ociosos. Pero, ¿por qué sucedió de tal forma y en aquel preciso momento? La clave estaba en la idea de beneficencia religiosa que recibió un tratamiento político para enlazar más tarde con el traspaso de sus funciones al Estado liberal. La importancia de dicho proceso fue esencial ya que, como herencia dominante de los usos y costumbres institucionales hacia los pobres, en muchos casos seguiría

⁵ «Débase pues considerar la sociedad, no como una cosa casual e indiferente al hombre, sino como necesaria y conforme a su naturaleza y constitución, e inspirada por el mismo Creador».

⁶ «Si las leyes, con el justo fin de conservar a la nobleza sus privilegios, previenen que los hidalgos que fueren presos estén con entera separación de los del estado llano, ¿por qué para libertar a la república de los males que causa la confusión y mezcla de los delincuentes, no se han de separar éstos, también, según sus diversas clases y condiciones?»

rigiendo en el funcionamiento ordinario de las cárceles durante buena parte del siglo XIX a través de los *socorros*. La Ordenanza de 30 de abril de 1745 inició la tipificación legal de la figura del vago. Pero estas políticas no pueden entenderse exclusivamente bajo un marco excepcional de represión como antesala de la disciplina laboral moderna. Bajo el principio de que la severidad de la pena está encaminada a reducir el número de delitos, *el poder realizó un esfuerzo para delimitar mejor el delito de vagabundeo* (Soubeyroux, 1980).

Paralelamente, en el contexto europeo, el *sheriff* del condado inglés de Bedford, John Howard, publicaba en 1777 otra pieza clave en el pensamiento reformista. La obra de este visitador, concebida a modo de informe, fue introducida en España por la traducción al francés de su obra completa bajo el título *État des prisons, des hospitaux et des maisons de force*, publicada en París al año siguiente. Lo que Howard vio en los depósitos y cárceles de Europa simbolizaba la antítesis de la caridad cristiana y su programa de acción era concebido como una verdadera labor evangelizadora; dentro de las dimensiones protestantes, significaba el saneamiento de todo el árbol de la justicia y de la acción caritativa. En Inglaterra, su mensaje hizo remover los cimientos del encierro como reacción a la fuerte represión dictada desde las leyes de pobres (*poor laws*), y en poco tiempo su mensaje saltó hacia un continente sacudido en materia penal. Reivindicaba la necesidad de uniformar los tipos de encierro en la cárcel; por eso, a menudo se han visto semejanzas entre algunos de sus principios humanitarios y otros de tipo arquitectónicos, de simetría y geometría, aunque su motivación es la devoción y el perdón, no el carácter utilitario (Morris y Rohtman, 1995)⁷. Carlos García Valdés ha estudiado la vinculación entre los principios de Howard y los de Beccaria en la trayectoria de humanización del derecho punitivo y en ese sentido explicó las bases de la reforma penitenciaria propuesta por el inglés: higiene, alimentación, régimen distinto para detenidos y encarcelados, educación moral y religiosa, supresión del derecho del *carcelaje*, trabajo e instrucción obligatorios, separación de sexos, edades y profesiones y el acortamiento de condenas (García Valdés, 1985).

De igual modo que afectó a la evolución del tratamiento de la pobreza, la línea ideológica que recorrió el nacimiento de la prisión moderna estuvo trazada, por tanto, entre la reivindicación caritativa, conforme a la tradición evangélica, la ética protestante y la concepción positiva del ser humano. Desde el contexto inicial de la obra de los reformadores del siglo XVIII y como paso al caso español, donde también se tantearon

⁷ Howard pasó por España tras visitar Francia y de camino a Portugal. Visitó diversos establecimientos correccionales y cárceles de Badajoz, Talavera, Toledo, Valladolid, Burgos, Madrid y Pamplona.

estas fórmulas hasta la decidida adopción del sistema progresivo, éstos fueron los rasgos básicos de los principales sistemas de organización de las prisiones, basado en los modelos prácticos de mayor extensión (Tamarit, Sapena y García, 1996).

- Sistema de *Fildelfia* o celular; también llamado pensilvánico por su origen, en el que tuvieron mucho que ver los cuáqueros. Sus rasgos más característicos son el aislamiento y la orientación religiosa a través de la penitencia, de la expiación de la culpa a través del encierro de día y de noche y la única lectura de la Biblia. Pese a que asimiló algunos «logros» de la ciencia penitenciaria, como la separación de los reclusos y la necesidad de mantener unas condiciones de higiene mínimas dentro del local, las perturbaciones sobre la salud psíquica de los reclusos no tardaron en aflorar. Fue abandonado en Estados Unidos y en Europa sólo llegó a consolidarse en los países nórdicos.
- Sistema de *Auburn*, llamado así por la ciudad del Estado de Nueva York donde se creó una prisión que añadió nuevas características al modelo anterior que dividía el aislamiento entre el día y la noche. Por el día, vida y trabajo en común y por la noche, aislamiento celular, combinado con un sistema disciplinario muy duro y silencio absoluto. Éste fue el sistema aplicado mayoritariamente en los Estados Unidos pero con muy escasa incidencia en Europa.
- Sistema *Progresivo*, ideado y experimentado en Europa durante la primera mitad del siglo XIX que entroncaba con los orígenes de un sistema reformador o correctivo. Su idea básica consiste en la división del período total del cumplimiento de la pena en diversas etapas. Estas etapas se suceden entre el aislamiento celular y la libertad condicional; la progresión se realiza a través de un examen favorable de la conducta del condenado y, sobre todo, por su trabajo, que figura como clave de adaptación del *nuevo medio* que recogen los códigos penales.
- Sistema *reformador*, que surge en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX a partir de la alarma por el incremento de la delincuencia juvenil. El primer *reformatorio* se atribuye a la ciudad de Elmira en 1876. Tenía elementos comunes del sistema progresivo, como el grado de internamiento según la evolución de cada sujeto tras una clasificación inicial de los presos, pero lo esencial es que incluye la rehabilitación a través de un tratamiento. Y ahí ha radicado siempre la controversia sobre los reformatorios y sus métodos, unas veces físicos, de instrucción, de trabajo y normalmente de carácter religioso y muy cercanos a los internamientos penitenciarios, tanto en su arquitectura como en el régimen disciplinario que subyacía en sus principios positivistas.

Necesidad de reforma, de concentración de jurisdicciones y de proporcionalidad de la pena, pues, que dirigieron algunos de los expedientes generales en España hasta al menos 1830. Se mantuvo la línea general iniciada en el último tercio del siglo XVIII, e incluso algunos de los cambios en la penalidad (el castigo público y la tortura) se mantuvieron por encima de la disputa absolutista o liberal. Cuando Fernando VII abolió todo lo legislado por los liberales, mantuvo la orden de las Cortes de Cádiz que derogaba la tortura pero, como comprobó Pedro Trinidad, muy pronto restableció la pena de azotes públicos (Trinidad Fernández, 1991). Sin embargo, esta dicotomía entre liberales, que rechazan los castigos corporales, y absolutistas, que defienden los castigos públicos duros e intimidatorios, resulta fundamental para comprender las diferencias posteriores entre los códigos penales progresistas y moderados en unos comienzos donde se intenta fijar una estructura normativa de acuerdo con el modelo de Estado liberal: un régimen interno militarizado y la fijación del conducto político centrado en el Gobernador, que marcarán todo el desarrollo posterior heterogéneo, fraccionado y secundario de una política penitenciaria dejada en manos de la ciencia muy tardíamente, cuando las redes del poder local, provincial y estatal habían trezado la malla del matute penitenciario con la misma contribución sangrienta de las quintas (Gómez Bravo).

Una tradición dual que se correspondió también a la forma de abordar los problemas educativos, entre la fe en la educación universal, uniforme, pública y gratuita (Cádiz, sexenio, parcialmente en la reforma de Romanones y en la II República) del progresismo, y la tradición reacia al laicismo, que muestra su preocupación por la educación primaria pero no así por su gratuidad, haciendo de la secundaria una barrera infranqueable de acceso a la Universidad (De Puelles Benítez, 1999; García, 1994). Dos formas de garantizar el orden, desde arriba y desde abajo, y pocas cuestiones como la libertad de enseñanza donde reluce tanto la separación de los proyectos políticos para una España que se encamina a cerrar todo debate manu militari. Pero, siguiendo en el espectro político, mucho antes se ha producido otro hecho definitivo: un desplazamiento en la idea de a quién gobernar y por tanto de a quién educar. Si Jovellanos, Meléndez Valdés, Campomanes o Cabarrús hablaban de la *educatio*, de la acción de sacar una cosa de otra, de transformar una cosa en otra mejor como creían los enciclopedistas, los liberales moderados y luego conservadores, a pesar de concebir la necesidad de una instrucción general, descartaron cualquier posibilidad de mejora de un cuerpo social corrompido por una ignorancia inmemorial; al igual que cierto progresismo meritocrático, creían en la selección y practicaban la distinción, como manifestación por la existencia social plasmada en una actitud estética hacia el decoro, que pronto se vislumbró como

táctica esencial de un orden gestado en la promoción y la política patrimonial. Así que el evolucionismo en unos casos y cierto regeneracionismo en otros no tardarían en dar argumentos al miedo y a una concepción del poder que desplazaba la idea de pueblo, ya fuese al «cuidado del buen gobierno» (ilustrado), llamado a salvar el Trono y el Altar (absolutistas o tradicionalistas) o propiamente soberano (liberales doceañistas), hacia la de muchedumbre.

El correccionalismo español

Los breves períodos liberales, las sucesivas restauraciones absolutistas, y luego las guerras carlistas, se han expuesto normalmente como ejemplo de la dificultad de la quiebra absolutista y la normalización liberal en España, pero también convendría hacer una reflexión sobre la propia evolución doctrinal y la articulación de un liberalismo que, al menos en la primera mitad del XIX, no llegó a elaborar un Código que significara ese alejamiento definitivo de los principios inspiradores de los procedimientos antiguos. Además, no hay que olvidar que, en la España de entonces, una gran parte de los reformistas defendían la creación de colonias agrícolas acordes al origen rural de la inmensa mayoría de los presos y al relativo peso de las ciudades en el hábitat español. Lo penitenciario estaba sólo en el centro de las minorías políticas y los sectores con influencia cultural en el país que entablaron un debate que pudo prolongarse tantas décadas, mientras en los ambientes populares bullían los viejos estereotipos del mal junto a la imagen del crimen moderno, cruel, patológico y urbano.

Durante el *sexenio democrático*, se dieron los primeros pasos hacia la reforma del sistema penitenciario, desde aquellos planteamientos cuyo objetivo fundamental en la visión social de la pena era *correccionalista* (Burillo Albacete, 1999; Serna Alonso, 1988)⁸. También aquí la originalidad presidió el caso español, ya que la renovación de los estudios penales no vino por la vía italiana de Beccaria a Francesco Carrara, sino por la *besserungstheorie* (Núñez Florencio, 1999) alemana de la primera mitad del

⁸ Para una visión del correccionalismo desde la teoría de la pena en la polémica con el retribucionismo, Con anterioridad a la Gloriosa hay que mencionar el experimento *reformista* del Coronel Montesinos del Presidio de Valencia durante los años cuarenta, que tuvo una influencia decisiva para la elaboración de los reglamentos de los nuevos presidios y la introducción del sistema de talleres, ejemplo también de la importancia de los militares en la evolución del sistema penitenciario español y de su presencia en la vida política. Según Justo Serna habría sido bastante mitificado por la criminología posterior.

siglo XIX, auspiciada por Krause y formulada por Roeder, que caló en Sanz del Río y fue traducida por Francisco Giner de los Ríos. Al lado de los krausistas en la labor del cambio del punto de vista del delito y la introducción del objetivo carcelario de rehabilitación del delincuente, estaba Concepción Arenal, nombrada visitadora por una amplia experiencia en el terreno de las prisiones y de la incipiente problemática social que abordaba desde un catolicismo comprometido. Arenal y Giner de los Ríos ocuparon puestos en la Junta de reforma penitenciaria, y consiguieron animar el debate penitenciario por la prensa, el Ateneo y otros círculos intelectuales con lo que indefectiblemente terminó politizándose hasta llegar al Parlamento, donde se discutía este u otro proyecto bajo la penuria de la Ley presupuestaria de turno.

En el *sexenio*, se plantearon los primeros pasos en la línea de adecuación a un único modelo penitenciario. En primer lugar, los derechos individuales recogidos en la Constitución de 1869 (la libertad de asociación, industrial, política, religiosa o para cualquier otro objeto no prohibido por las leyes) obligaban a numerosos cambios en los cauces habituales de las prisiones. Ese mismo año, se daba luz verde al *Programa para la construcción de las cárceles de provincia* y se aprobaba la Colonia Agrícola de San Fernando, reconociendo por vez primera el predominio de presos naturales de zonas rurales y al estatuto jurídico del menor delincuente. Sin embargo, la realización de los proyectos no fue siempre afortunada (Otero Carvajal, Carmona Pascual y Gómez Bravo, 2003)⁹.

El trabajo de la comisión de reforma y reglamentación de las cárceles de la capital, formada por José Teresa García, Tomás Aranguren y Juan Miguel Martínez, emitió su informe definitivo en 1872. Para entonces habían desterrado sus diseñadores todo principio utópico de reforma integral basado en los principios de los congresos penitenciarios. En sólo tres años se aceptaba, por lo tanto, la evolución sobre la práctica de un sistema penitenciario pobre, con problemas muy específicos, pero dentro de las dinámicas económicas, culturales y políticas que regían la vida nacional. El *Reglamento para las Cárceles de Madrid*, que finalmente fue aprobado el 22 de enero de 1874, ponía el dedo en la llaga: bellos principios frente a falta de edificios de un sistema penal que nace limitado por sus propios medios y medidas, y que tuvo que realizar este tipo de síntesis

⁹ Según Cadalso las colonias agrícolas de penados de la Ley de Bases del Sexenio nunca llegaron a crearse. Por otro lado, aplicando el principio de libertad religiosa, Pi i Margall había suprimido los capellanes y creó una plaza de escuela en cada presidio, pero con ciertas dificultades. Por ejemplo, hubo de discutirse *el caso de que en Alcalá enseñara un penado sin título profesional, por falta de consignación en el presupuesto para pago de un maestro*. Otro problema considerable era la mala fama que acarrea a una población, más visibles que las ventajas políticas y materiales. Tal fue el caso de Alcalá de Henares que en el siglo XIX alcanzó la categoría de hito en la concentración carcelaria.

doctrinales propias, viendo tan alejadas las tendencias exteriores y rechazando el régimen celular por motivos ideológicos y económicos.

También el correccionalismo fue coetáneo de otros movimientos culturales, técnicos y jurídicos que prestaban mucha atención a la sanidad de las poblaciones, como el higienismo más urbano (Fossas Pi, 1872; Fonssa Grives, 1885). Rescataban viejos proyectos de saneamiento que habían coincidido en algunos casos con los primeros ensanches urbanos y una tercera época del cólera en la España del XIX, pero también nuevos informes que atestiguaban el crecimiento demográfico generalizado y sostenido, con variaciones regionales y movilidad geográfica que daban forma al crecimiento de aluvión de las grandes ciudades. Puede decirse que sus propósitos no se cumplieron, pero, en los grandes cambios legales de la época de estabilización de la Restauración diseñada por Canovas, se dio un nuevo rumbo hacia las cárceles con un espíritu de progreso y especialización que recogía algunas de las ideas correccionistas que nunca fueron sistematizadas a modo de tratado, precisamente porque consistían en grandes visiones de la naturaleza del hombre, bondadosa al igual que viciosa, porque el denominador común de su visión era la *movilización moral*, frente al hacinamiento y la total falta de *instrucción* en unos viejos edificios construidos sobre la miseria y la violencia. El correccionalismo, siguió, pues, los pasos de la humanización del castigo; si en el siglo XVIII había surgido como crítica al tormento, ahora lo hacía contra su sustitutivo: la pena privativa de libertad y la prisión, exigiendo disciplina racional, control, regulación y uniformidad, exigiendo el fin de la sobremortalidad, la promiscuidad y los calabozos de castigo.

Concepción Arenal

Sobre la apropiación de la contribución de Concepción Arenal a este particular, se ha escrito mucho. Probar si se sintió atraída por el sistema celular de aislamiento total, la deportación de presos a Filipinas y la creación de otras colonias penitenciarias de ultramar, o, si por el contrario, priorizó el combate contra toda promiscuidad y perversión moral de las cárceles, de acuerdo con su experiencia como visitadora y con la defensa de la caridad cristiana en el sentido rehabilitador del delincuente, sobre todo del joven, no altera su contribución directa a los objetivos correccionales y su aportación en el debate sobre la regeneración del sistema penal y penitenciario. Arenal representaba el

modelo de piedad que las asociaciones filantrópicas habían mantenido desde comienzos del siglo. Alejada del círculo de señoras, de las damas de beneficencia, no porque en sus textos interplara a los delincuentes, a los presos o a los pobres, sino porque, desde 1862 y hasta su fallecimiento en 1893, fue visitadora de las cárceles de mujeres, su mensaje iba destinado al creyente, no al hombre¹⁰. Recogía la herencia religiosa de los filántropos del XVIII, que como se aprecia en Lardizábal, era el resultado de la humanización del castigo pasado por el Derecho histórico español y el catolicismo. Por eso, para los *beterodoxos* que señalaría Menéndez Pelayo, fue necesaria la búsqueda fuera y el hallazgo de Krause y Röeder, traducidos por Francisco Giner de los Ríos y Vicente Romero Girón, pero Arenal no necesitaba ese arsenal intelectual.

En sus *Cartas a los delincuentes*, logra expresar a la perfección los componentes de su concepción correccional, toda una llamada a sus *bermanos*, basada en el mensaje del perdón y de la enmienda. Su método pedagógico era claro; ya que la gran mayoría de los delincuentes, sobre todo los jóvenes, ignoraban cuál era el significado real de las leyes, era imprescindible explicar, dar a entender unos rasgos mínimos del sistema judicial y penal; por eso, empleó tantos ejemplos y fábulas como principios penales intentaba transmitir bajo un aspecto absolutamente moralizador alejado de toda forma de resignación. El castigo debía moralizar; por eso, también las reglas de la moral eran aplicables a una prisión *como las de la higiene a un hospital* (Arenal, 2002). Tal vez fue su larga experiencia como visitadora la que condicionó su recelo final hacia la esperanza de una rehabilitación generalizada de los presos. La existencia de incorregibles no negaba la esencia de un castigo que debía forzosamente moralizar.

El lenguaje higienista calaba en unas *Cartas* que se aproximaban analógicamente siempre a la cárcel como un centro médico, solamente que en vez del cuerpo enfermaba el alma de unas clases populares cada vez más cercanas al vicio y más alejadas de la religión. De inspiración bíblica, muchos de sus pasajes a los delincuentes constituyeron la mejor propaganda para que la sociedad cambiara su imagen de los presos, para que introdujera el perdón en sus vidas y otros valores como la inocencia, ya que el que hace el mal ignora el que causa, o el arrepentimiento, que estaban detrás de la idea de una beneficencia activa, organizada en el socorro al débil y al necesita-

¹⁰⁰ Cargo creado ex profeso según G. MAMPASO, M.V. (1986): «La mujer y el Derecho en la España del siglo XIX: Concepción Arenal (1820-1893)», en M^a. C. GARCÍA NIETO (COORD.): *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*. Seminario de estudios de la mujer. Universidad Autónoma de Madrid, pp. 239-246. Otras obras de referencia sobre Concepción Arenal: TOBÍO FERNÁNDEZ, J. (1960): *Las ideas sociales de Concepción Arenal*. Madrid, CSIC, CABEZAS, J. M. (1942): *Concepción Arenal o el sentimiento romántico de la Justicia*. Madrid, España. MARSÉ VANCELES, P. (1982): *Actualidad del pensamiento de Concepción Arenal*. Madrid, Fragua y MARSÉ VANCELES, P. (1991): *Concepción Arenal y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Torrezoas. RUBINOS, A. (1982): *Ideario socialcristiano*. A Coruña, Diputación Provincial.

do. De la misma manera prevenía a la sociedad de los vicios que conducían a la prisión, sobre todo la bebida que rebajaba al hombre por debajo de los animales, y hacía envilecerse definitivamente al preso, tanto como otros hábitos o las malas compañías, si bien evitando todo sentimiento de pecado y culpabilidad hacia el delincuente, ya que considera su infelicidad como retribución del delito. Cerca del mensaje evangélico, el ideal antropológico de Arenal sueña proyectarse en el mensaje creacionista de un cristianismo de las bienaventuranzas, basado en la humanización de los delincuentes ante la sociedad.

Arenal quiso dar forma literaria al acerbo popular por el que de la prisión nadie salía como entraba. En corregir moralmente esa realidad basó su teoría: «*La esencia de la pena es que sea buena, que haga bien*». El bien supremo de la pena es el orden moral y por tanto el mal del delito; por eso, la corrección empieza porque la Justicia impida que aquél que hace daño continúe haciéndolo, al igual que procurar dirigir al que se extravía. En definitiva, dadas la naturaleza del hombre y la esencia de la pena, ésta ha de ser necesariamente correccional, esto es, un medio para combatir las causas del delito. Su intervención en la llamada cuestión social excede la dimensión que aquí nos ocupa que, sin embargo, no puede obviar cómo, por unos caminos muy diferentes a los círculos krausistas, Arenal habló de la pena, de su calidad correccional y, sobre todo, del delincuente, antes de definir cuál era el sistema penitenciario más apropiado para España. En su analogía hospitalaria, definió tres estadios en que el penado era influido: como hombre, como cautivo y como enfermo (moral). Consiste, entre otras cosas, el objetivo correccional en un *medio de educación del penado a fin de que se arrepienta*, o por lo menos se corrija, ya que parte de la necesidad de un régimen que sea bueno es intrínseco a una tendencia moralizadora y por tanto *educadora*. En este aspecto y, a diferencia de los krausistas, piensa más en la regeneración que en la instrucción integral y como medio de combatir las causas del delito; de hecho, negó la viabilidad de la educación en la prisión preventiva, ya que, *por superficial idea que de la educación se forme, sabido es que necesita tiempo, y no le hay para modificar al acusado*¹¹. Su conocimiento práctico de la realidad de las prisiones y su participación en la realización de un proyecto de ley de beneficencia sepultado por las dificultades políticas alejaron a Arenal de todo *ideal armónico* del hombre y la aferraron a un pensamiento basado en la existencia de un bien y un mal moral; el estado de las prisiones y de la Justicia era importante porque incidían en este

¹¹⁾ La tendencia de nuestro siglo es a convertir la pena en medio de educación, y ver en el delincuente un ser caído que puede levantarse, y a darle la mano para que se levante (preliminar vol I).

último a través de una desmoralización latente. No entró en muchas disquisiciones sobre la naturaleza de ambos principios, más bien realidades visibles por la compasión, pero llegó a enumerar una serie de elementos que influirían en el medio moral; sería, por así decirlo, y al igual que hicimos con Beccaria o Lardizábal, su sociología práctica: la religión, la familia, la posición social, la instrucción, la opinión y el natural, entendiendo por *natural* aquellas cualidades que el hombre tiene *sin haberlas recibido de la sociedad ni procurándose las por sí mismo*, entrando en el debate sobre la igualdad o desigualdad natural de la condición humana, desde el ángulo de la cuestión social española.

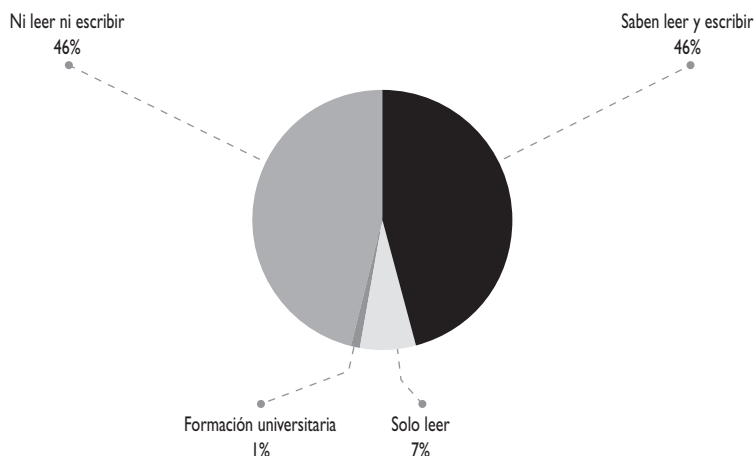
Del Krausismo al regeneracionismo: el reformismo laico

En el lado krausista, cuya intervención directa en el plan de reforma penitenciaria basado en las tesis de Roeder ya se ha mencionado, quedan dos grandes cuestiones relacionadas con la figura del delincuente: la pena y la instrucción. La base pedagógica del correccionalismo debía enfrentarse a un panorama de analfabetismo recogido estadísticamente en 1885. Ese año, las cifras oficiales eran bastante aclaratorias. De los 18.733 confinados, sabían leer y escribir 8.675, sólo leer 1.238, habían recibido instrucción superior sólo 270, franja que casi no se aprecia en la representación gráfica, y no sabían ni leer ni escribir 8.550. Oficialmente casi sabía leer y escribir prácticamente el mismo número de presos que eran totalmente analfabetos¹².

Pero la revolución del 68 había abierto el camino para el paso a la práctica del ideario krausista que, tanto en la propia concepción de los establecimientos como en su integración en la ciudad y en la sociedad, presentaban un mundo diametralmente opuesto a los dictados en la legislación moderada. Ángel Fernández de los Ríos diseñó unas medidas constitutivas de un programa urbanístico integral sobre las reformas que debía sufrir el futuro Madrid. Era preciso que el cambio alcanzase.

¹² *Estadística de la Administración de Justicia en lo criminal*. Madrid, Ministerio de Gracia y Justicia, 1885, p. 222. Sobre la filosofía del krausismo español, LÓPEZ-MORILLAS, J. (1983): *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

CUADRO I. Instrucción establecimientos penitenciarios



Fuente: Estadística de la Administración de Justicia en lo criminal. Madrid, Ministerio de Gracia y Justicia, 1885, pág. 222.

a todos los establecimientos de beneficencia, que tienda una mirada afectuosa a los sordos, a los mudos, a los ciegos, a los dementes, sometidos hoy muchos de ellos a las rutinas de sistemas bárbaros. Es preciso que penetre en las cárceles y en los presidios, rompiendo las rejas, derribando las murallas y creando colonias agrícolas, donde los penados trabajen a la aire libre del campo, encontrando en el trabajo la salud del cuerpo y del alma, transformándose los predestinados al vicio en buenos trabajadores (Fernández de los Ríos, 1989).

Esa era la declaración de intenciones del krausismo y su propuesta práctica ya mencionada: el espíritu de la colonia agrícola-penitenciaria como medio de que los presidios dejaran de ser «*cátedras del crimen*» y llegaran a convertirse en *escuelas de laboriosidad y moral*. El objetivo era adecuarse a la proporción rural de la población penal, pero, como él propio Fernández de los Ríos indicaba, también lo era crear establecimientos separados para jóvenes presos.

El rasgo integral del krausismo no es otro que un proyecto pedagógico que arranca del mismo optimismo antropológico ilustrado, alejado del pesimismo del pecado

y de la culpa, que parte en busca de un ideal armónico (unión de Bien y de Ser) que se inclina, por extender la educación: a la familia popular, a la mujer, al obrero, pero también a los marginados desde el manicomio al presidio. Los objetivos pedagógicos que se desprenden de semejante postura son claros: desarrollo de la razón individual, atención y cultivo del cuerpo, libertad de acción e indagación, contacto con la naturaleza, colonias agrícolas penitenciarias... donde resuenan los postulados de Pestalozzi, Fröbel, Rousseau y, como recuerda Abellán, también de Pablo Montesino (Abellán, 1989).

La reforma en la primera etapa de la Restauración

Lejos del *ethos correccional*, la primera y más decimonónica etapa de la Restauración apelaba a otras posturas más firmes respecto del papel de la prisión y la sociedad, tradicionalmente entendida como la defensa de ésta (el obrerismo como enfermedad, la beneficencia como vacuna y la represión como extirpación)¹³. Triunfó una línea práctica, pretendidamente ecléctica y evolucionada del máximo producto nacional para lo penitenciario: la escasez. Pero, bajo los discursos prácticos y austeros, afloraba el trasfondo político frente a la izquierda del sexenio. Los idealistas, los filántropos, comenzaron a ser identificados como demócratas radicales, unas veces como utópicos extranjerizados y otras como peligrosos revolucionarios anarquizantes. Pedro Armengol, consejero penitenciario que reconoció el empeño para que la nueva cárcel modelo de Barcelona fuera un *verdadero progreso en nuestro país* (Armengol y Cornet, 1888), encarnó ese horizonte de los nuevos tiempos en que quiso recubrirse el Estado, pero que ansiaba la estabilidad en la dirección del pasado isabelino. En 1888, en otro acto inaugural, arremetía contra la falsa filantropía:

las ideas democráticas son seducción y pecan por exceso de filantropía; tienen la gran desgracia de exaltar al pueblo su fuerza, y de empujarle a empresas liberticidas (Armengol y Cornet, 1888).

¹³ En el *Reglamento* de la cárcel de Barcelona podía leerse: «En una cárcel es necesario ni ser filántropo hasta el punto que los lloriqueos de una mujer mojen el reglamento, ni tan duro de corazón que se olviden los sentimientos más santos. Es preciso recordar que deben hermanarse la seguridad de los presos y la responsabilidad que por ella tienen sus custodiados». *Reglamento para el régimen y gobierno de la cárcel de Barcelona*. Barcelona, Imprenta de Jaime Jesús Roviralta, 1879, p. 5.

La cárcel como *modelo*, victoria del orden moral, social, religioso y político, cerrado simbólicamente con la entrada en vigor del Código Civil al año siguiente de la apertura de la modelo de Barcelona. Pero, antes del auge propagandístico de las cárceles modelos, hubo de hacerse frente nuevamente a la realidad y a la penuria, no sólo económica, del sistema penitenciario español (Cabrerizo, 1991)¹⁴. Muchos de los proyectos del sexenio se volvieron a poner sobre la mesa. Tras la Ley de Bases de 1869, que se quedó en proyecto, el impulso reformista del correccionalismo, el mundo penitenciario, se fue abriendo a los especialistas. Con la desmilitarización y creación de un cuerpo de prisiones civil, la reforma territorial de las Audiencias Criminales, el desarrollo y los cambios legislativos y codificados, el tiempo más duro de los presidios recibía los primeros avisos serios. El fin de *la vieja escuela* en materia penal no vino exclusivamente por las ideas regeneracionistas ni el influjo correccional, puesto que la mayoría de sus proyectos se quedaron tan sólo en eso, pero su tarea hacía una incipiente opinión pública donde el papel del intelectual ya era decisivo en la cuestión social, para unos simple gestión de la pobreza, para otros antesala del socialismo, fue decisiva en la adopción de un sistema moderno como el progresivo. Su empujón legal llegó con el Real Decreto de 3 de junio de 1901. En él, se encontraban condensadas todas las disputas entre los reformistas sobre el edificio ideal, las técnicas de trabajo, el comportamiento, y la instrucción, representadas en una teoría amplia y generalista de la criminalización, fruto de la visión del delincuente como nuevo objeto de estudio.

Menores delincuentes: la mirada de la ciencia

El tratamiento penal del menor fue el campo de batalla, junto al de las mujeres, del reformismo penitenciario español (Gómez Bravo; Canteras Murillo, 1990; Martínez Galindo, 2002)¹⁵. Entre el último tercio del siglo XIX y los primeros decenios del XX, se entra en una

¹⁴ Francisco Cabrerizo, el delegado español en el Congreso de Estocolmo 1879, mandó un informe a Alfonso XII en el que afirmaba que España llevaba 50 años de retraso en materia de reforma penitenciaria y citaba textualmente «desde 1834 hasta hoy, hemos venido siguiendo la tradición en todo, y no se ha pensado, sería y rigurosamente en poner remedio al mal: (de los presidios) el servicio de instrucción es muy rudimentario, el religioso casi nulo, el higiénico espantable, y siempre durmiendo hacinados en cuadras, triple número de penados que en ella debieran albergarse, dando ocasión en dormitorios comunes a abusos contra la moral que son ya hasta proverbiales».

¹⁵ Para la evolución de las cárceles de mujeres: GÓMEZ BRAVO, G.: *Crimen y castigo*. op. cit. Cap IX. Las prisiones de Eva, pp. 366-403. CANTERAS MURILLO, A. (1990): *La delincuencia femenina en España: un análisis sociológico*. Madrid, Ministerio de Justicia. MARTÍNEZ GALINDO, G. (2002): *Galerianas, corrigendas y presas. Nacimiento y consolidación de las cárceles de mujeres en España (1608-1913)*. Madrid, Edisofer.

época decisiva en la percepción del menor y de la delincuencia juvenil, pero también se asiste al impacto de las teorías de la criminología positivista, que supusieron un enorme cambio respecto de la mirada correccionalista. En cuanto a la formación del discurso histórico de la protección a la infancia, no puede hablarse de la construcción de dispositivo tutelar alguno, sin atender nuevamente al marco sociocultural. La ciencia comenzó a incidir en el carácter del tratamiento y del régimen interno, que en España seguía dominado por la cultura de la pobreza, mantenida por las clases altas desde la beneficencia privada y las sociedades de patronazgo. El papel de la Iglesia en este tratamiento fue reactivado en la Restauración, mientras en el terreno intelectual la consolidación de un punto de vista médico-social, la irrupción del positivismo y el nacimiento de la criminología enfocarían desde sus propios prismas la naturaleza del menor delincuente.

De Italia llegaba otra vez a toda Europa la teoría; en *l'uomo delinquente*, Lombroso había establecido para el varón un prototipo del delincuente nato, e intentaba explicar la delincuencia de la mujer a partir de los mismos componentes biológicos. De este modo, según Lombroso, la actividad delictiva de ambos quedaría explicada en los rasgos primitivos propios de un primer estadio evolutivo, similar al de los animales, considerando a los delincuentes poseídos de una especie de instinto natural hacia el crimen. De otro lado, la ciencia no sólo medía estos impulsos que en ningún modo se producían de forma aislada. En España, la reacción contra el discurso filantrópico y el reformismo de los círculos krausistas y cristianos alejados del neocatolicismo mantenía la idea de progreso alimentada con nuevas fuentes. La llegada del evolucionismo, de la línea estática de Comte y del organicismo naturalista, coincidía con la preocupación en ciertos sectores por la extensión del anarquismo y del socialismo, que pronto lanzarán sus primeros proyectos educativos de transformación social en la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia y la *Escuela Nueva* de Núñez de Arenas. Pero, también, la verdadera sensación del atraso legislativo frente a los cambios y la efervescencia social, demostrada de sobra en la década de los ochenta, llevaba a la ciencia a otro tipo de conclusiones y acciones, como el Congreso Sociológico de Valencia de 1883, que se producía a la par que el inicio de la Comisión de Reformas Sociales, creada ese mismo año y que más tarde daría paso al Instituto de Reformas Sociales a cargo de Gumersindo de Azcárate. También, parte de la medicina pretendía ante los tribunales que los delincuentes eran enfermos y que, como tales, el médico tenía la obligación y el derecho de atenderlos. El más nombrado de ellos y, tal vez, el que mejor representaba la resistencia española al determinismo biológico lombrosiano, fue José de Letamendi (Peset, 1982)¹⁶. La realidad de una ciencia que no

¹⁶ «Letamendi es un español, burgués del Partido Liberal, antipositivista y muy católico».

importaba absolutamente todo y que se desarrollaba en un marco institucional propio, rodeado del marco de la beneficencia y del ideal religioso de corrección, seguían muy vivos (Méndez Álvaro, 1874; Álvarez-Uría, 1983)¹⁷.

Además de la biología, la psicología fisiológica o la sociología, la medicina legal, en obras como la de Pedro Mata, en la línea correccionalista de humanizar la marginación, defendía la salida de presidios y cárceles a las víctimas de su organización y trasladarlos a los manicomios. Era el transfondo de una lucha por la vida que ha sido descrita, además de la literatura médico-social, por los costumbristas y los comienzos de la novela social, alimentada por el horror ante la desgracia, la miseria y el hacinamiento en las grandes concentraciones urbanas, vista desde la orilla positivista como un producto de la degeneración, el desorden y la promiscuidad. Lo importante es que la ciencia especializada fue tomando el mando de la reforma penitenciaria bajo los paradigmas científicos de su tiempo en el marco de la Restauración canovista, donde confluyeron las tendencias asistenciales, los factores sociales del delito y la necesidad de poner fin al sistema de presidios.

En cuanto a la antropología criminal, no hay que olvidar que los primeros estudios tuvieron un carácter práctico-militar vinculado a la expansión colonial, que se tradujeron en la extensión de los archivos antropométricos de las prostitutas, midiendo sus cráneos, su comportamiento, sus actitudes religiosas y morales. Los primeros estudios de este tipo estaban centrados en los casos de Barcelona y Valencia. En 1876, apareció *Picaronas y alcabuetas* de Manuel Carboneres y en 1882 Prudencio Serañana publicaba *La prostitución en la ciudad de Madrid*. Poco después, llegaban los estudios de Salillas en *El delincuente español: HAMPA de 1898* y de su colaborador en la Escuela de Criminología y el Instituto de Reformas Sociales, Constancio Bernaldo de Quirós, discípulo en Derecho Penal de Dorado Montero, del que recogía el planteamiento técnico del cambio hacia la orientación preventiva, pero también de Giner de los Ríos, por el que aspiraba igualmente a la consecución de una pena que devolviera al delincuente a la sociedad como un individuo sano. Quirós publicó en 1898 *Las nuevas teorías de la criminalidad* y en 1901 *La mala vida en Madrid*. Estudio psico-sociológico. Con ellos, el paternalismo decimonónico quedaba pospuesto ante la irrupción de la escuela sociológica francesa que iba a las raíces del problema buscando la enmienda del malhechor, afirmando, a su vez, la preeminencia de un Estado que, Cadalso primero y Jiménez de Asúa después, defendieron en su acción preventiva frente a la represiva derivada del concepto de *clases peligrosas*. Hay

¹⁷⁾ Junto a obras en la línea de Méndez Álvaro del Estudio higiénico social de la habitación del pobre de 1874, «se encuentran multitud de médicos que se sienten identificados con estas audaces personalidades y militan por la misma causa: hacer avanzar el prestigio y el poder de la medicina española».

que esperar a 1912 para que, de la mano de Montero Ríos, que había conocido la legislación belga de Tribunal de Menores, se hiciera efectiva en España la preocupación para dar fuerza legal a la defensa, diferenciación y reforma del menor (Ortega Esteban, 1999).

La mirada autorizada, la de la ciencia, en la línea de las obras médico-higienistas contra las enfermedades de contagio sexual, la vida amoral y los comportamientos promiscuos se posó entonces sobre la figura del menor delincuente, enlazando con los anhelos de separación y e individualización de todo el reformismo desde finales del siglo XVIII. De entrada, la psiquiatría y la comprensión hacia la «patologización mental» recogió el anhelo regeneracionista de ampliar los sujetos con necesidad de ayuda, tratamiento e instrucción. En palabras de Giner de los Ríos, donde resuena el ideal de tratamiento integral de Ángel Fernández de los Ríos

la pedagogía correccional lo mismo comprende la educación del adulto que la del niño, la del sordomudo que la del imbecil, la del deficiente, del vicioso, del impulsivo, del criminal y hasta del loco (Giner de los Ríos)¹⁸.

Por su parte, Concepción Arenal no cesó de repetir que

el niño culpable, aun perverso, no debe se tratado como un hombre criminal, ni menos confundirse con él: ha de sujetarse a un régimen especial (Casas Fernández, 1950).

La cuestión sobre qué hacer con los hijos de las presas se prolongó el debate hasta pasado el primer cuarto del siglo XX. Separar a madre e hijo significaba la mayor atrocidad y la prueba más evidente de la renuncia a la función correctora de las instituciones para el reformismo de corte cristiano de Concepción Arenal, que estimaba inherentes a la mujer y a la sociedad las funciones materna y caritativa. Pero también se entabló un debate sobre la continuidad del delincuente y las instituciones que entra- ba de lleno en la cuestión de los presos jóvenes (Cadalso Manzano, 1891)¹⁹.

¹⁸ ALVÁREZ-URÍA, F (1987): «Los niños «anormales». Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente», en C. LERENA: Educación y sociología en España. Madrid, Akal, 1987, pp. 62-80. Para los fundamentos criminológicos sobre la diferenciación jurídica, las tendencias evolutivas y una perspectiva comparada de las tendencias actuales en los países europeos del Derecho Penal de Menores: DÜNKEL, E.: «Reacciones en los campos de la Administración de Justicia y de la pedagogía social a la delincuencia infantil y juvenil: un estudio comparativo a escala europea», en M^a. R. ORNOSA FERNÁNDEZ (dir): *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales. Cuadernos de Derecho Judicial III-2001*, Consejo General Poder Judicial, pp. 119-182.

¹⁹ «Conozco a muchos cuya historia causa verdadera compasión. Al nacer fueron expuestos y recogidos por la Inclusa; pasaron su infancia en el hospital; salieron a la calle más tarde, y últimamente ingresaron en el presidio, donde, por las condiciones de este se amaestraron en el mal».

Sobre el conjunto de estos elementos intelectuales, políticos y legislativos desarrollados en el centro de la reforma, el escepticismo frente a la tarea modernizadora estaba muy presente a pesar de las expectativas generadas.

La acción reformadora para con los jóvenes venía prevista en el ordenamiento jurídico desde el primer tercio del siglo XIX. La *Ordenanza General de Presidios* de 1834 había asentado dos principios fundamentales que se han podido rastrear en las páginas anteriores: la idea de clasificación y la de reforma basada en la instrucción escolar, la educación religiosa y la formación laboral propia del oficio. Capellán, maestro de escuela y maestro de taller; sistema religioso, racional y científico como más tarde se propondría. El *Reglamento para las Cárceles de Madrid*, aprobado en enero de 1874 pero presentado como proyecto provisional dos años antes, recogía en su título VIII todo lo relativo al departamento de jóvenes. Además de continuar con la idea de clasificación de las secciones por tipo de pena y edad, hacía obligatoria la asistencia a la escuela de instrucción primaria y consagraba el trabajo como deber social para los hijos de familias pobres o huérfanos²⁰. Con respecto a la educación, fijaba un esquema claro: el maestro era, después del capellán, el agente más importante del Departamento, teniendo su escuela el mismo carácter que otra pública o privada, aunque sus métodos, como la plaza y las 1.250 pesetas de sueldo, fuesen proveídas por la Junta Auxiliar de Cárceles. La pugna política por el sistema penal más adecuado a los menores continuó. El espíritu del Reglamento del 74 se desvaneció. Veinte años después, Madrid adoptaba oficialmente el método celular o pensilvánico, basado en un sistema mixto de aprendizaje, trabajo y escuela, en común, pero el aislamiento individual era muy contraproducente y se veía agravado por la inexistencia práctica de talleres. El reglamento reconocía de nuevo para los jóvenes la obligatoriedad de la asistencia a la Escuela, recibiendo al menos dos veces en semana Doctrina Cristiana por el capellán²¹.

A medio camino entre el hospicio y la penitenciaría, entre la vieja beneficencia y la moderna previsión social, se fueron creando en las principales ciudades centros que mezclaban elementos de una y otra tipología; en 1899, Carabanchel reunió el Asilo de corrección paternal y *Escuela de reforma para jóvenes de Santa Rita*, dirigido por terciarios capuchinos. En Barcelona, la labor de los patronatos también se extendió al funcionamiento coordinado del Asilo Toribio Durán, el *Asilo Municipal del Parque y la*

²⁰ *Reglamento para las cárceles de Madrid*. Madrid, imprenta de T. Fontanet, 1874. Cap XLVIII. No era extraño, de todas maneras, en el sistema de adultos la existencia de celdas de pago.

²¹ *Reglamento de la prisión celular de Madrid*. RD 11 de agosto de 1888. Cap VII.

Sección de jóvenes de la prisión correccional. De carácter público, el experimento más importante se llevó a cabo en Alcalá de Henares; el presidio, que en 1888 ya había sido destinado al cumplimiento de penas a menores de 20 años, era transformado oficialmente en Escuela Central de Reforma para Jóvenes. Jurídicamente, el Estado había asumido desde 1888 el compromiso de introducir y mantener un centro especializado dentro de la red de establecimientos penales. Pero, una vez más, el salto a la práctica se había saldado con el fracaso (García Valdés, 1991)²². Así que la «nueva escuela» pretendió cambiar y abarcar tres frentes: el de jóvenes delincuentes, el de los menores delincuentes declarados irresponsables penalmente; y el de los menores y jóvenes rebeldes a la institución familiar. Inspirado en el sistema progresivo irlandés o de Crofton, se dividía en una sección de jóvenes delincuentes (menores de 18) y otra de educación y corrección paternas (menores de 15). Los tramos de edad previstos iban de los 9 a los 20 años, y de 9 a 15 para los menores exentos de responsabilidad criminal, y de 9 a 21 para los sometidos a la corrección paterna. Estaba legalmente previsto que el límite máximo pudiera elevarse hasta los 23 años, pero «las necesidades regimentales» obligaron a mantener siempre un 10% de condenados adultos, generalmente de la propia casa.

El artículo 14 reconocía como base de la corrección y la reforma de jóvenes la enseñanza y a fin de obtener de ellos mayores resultados deberían asistir diariamente a la escuela en sus respectivos locales, a excepción de los domingos y festivos, destinados a la misa y las prácticas religiosas que supervisaba el patronato de personalidades locales. En cuanto a las novedades introducidas, hay que destacar aquellas medidas, a medio camino entre lo oficial y lo particular, que planteaban el fomento del trabajo industrial y agrícola intramuros, la proclamación de la enseñanza como elemento fundamental del tratamiento correccional, la complementación en los ratos de ocio de las actividades gimnásticas con las prácticas militares, y un sistema de premios y castigos, así como de permisos para trabajar fuera de la escuela de día, regresando al centro a dormir bajo la supervisión de la junta o patronato. Contemplaba la libertad condicional, la rehabilitación del menor delincuente, pero la existencia de la Escuela fue corta. En poco más de dos años, por efecto político, cambió el rumbo de la reforma. El 8 de agosto de 1903, otro Real Decreto sobre tratamiento de jóvenes delincuentes evidenciaba esa ruptura: cambió la denominación de *Escuela* por la de *Reformatorio*, se reinstuyó como establecimiento único para el cumplimiento de toda

²² «Mas si hemos de profundizar en la globalidad del tema, desgraciadamente tendremos que admitir que el Real Decreto de 1888 no dio respuesta satisfactoria a la prueba final que acredita la bondad de un sistema: la reinserción social, o, si se quiere, su inserción social».

clase de penas, y rebajó el límite de edad para su ingreso en dos años (de los 20 a los 18) (García Valdés)⁽²³⁾.

Habría que esperar otros cuatro años para que el rumbo del centro girase de nuevo. En 1907, el ingreso en el Reformatorio de Alcalá vuelve a fijarse a los 20 años y anuncia la creación de un *reformatorio de adultos* para mayores de 23 años. Técnicamente, impide la llegada por penas muy cortas, así como el conducto de remisión de la pena «para penados que en el curso de su vida penitenciaria hayan obtenido clasificación en el grado superior y se mantengan con notas de aplicación y de conducta irreprochables». Comienza el dominio de períodos carcelarios medidos y prisiones clasificadas. El cientifismo que sustituye al sistema inmemorial termina aplicando la idea de reformatorio a la de cárcel. De «reformatorio de adultos», habla el decreto fundacional, en octubre de 1914, de los establecimientos de Ocaña y de Alicante, creados en 1914 y 1923 respectivamente.

Se cierra esta reflexión con una doble llave de interrogación entre la interpretación clásica de estos discursos, la propia evolución normativa por un lado, y la realidad social española por otro. El ordenamiento jurídico, los vacíos legales y el peso de las resistencias, manifestado una y otra vez, en la imposibilidad de depurar las viejas instituciones, o en la tan tardía creación de un cuerpo civil de prisiones en 1891 (nueve años antes de la inclusión en los presupuestos del sueldo de los maestros), remedio y enfermedad de una reforma siempre atrasada, señalan la distancia entre lo legislado y lo desarrollado, durante todo el siglo XIX y principios del XX. Casi un siglo después de los principales debates de los reformadores europeos como Howard o Beccaria, seguía sin aplicarse la legislación en la mayoría de los establecimientos penales. De ahí que, los correccionalistas y figuras como Concepción Arenal o Giner de los Ríos retomaran un reformismo básico centrado en las condiciones de supervivencia y regeneración moral, a través de posturas muy críticas con la continuidad en política penitenciaria. Es cierto que la legislación regulaba desde principios de siglo XIX la separación de delincuentes jóvenes, su instrucción y reforma, pero hasta julio de 1919 no es aprobada la Ley de Tribunales de Menores. A pesar de los avances progresivos del siglo XX, todo ello ha calado en el imaginario sobre las cárceles, donde se mantiene vivo el destello de la pugna entre inercia y reforma. En todo este proceso,

⁽²³⁾ «El cambio de titulación significaba la opción por los modelos norteamericanos, o mejor dicho, por el sistema de reformatorios americanos. Fue un intento de aproximación al entonces en boga Reformatorio de Elmira (Nueva York), puesto en funcionamiento en 1876, aunque en puridad de criterios distaba mucho del sistema aplicable en el alcaláino. En efecto, el reformatorio de Elmira no era un "reformatorio para niños o muchachos, sino un reformatorio de adultos", pues, "los reclusos a él enviados no deben tener menos de 16 años ni pasar de los 30", siendo el término medio de edad los 21 años».

se encuentran las claves que dificultan o niegan de forma más o menos soterrada las posibilidades de reinserción social, por más que se hayan asumido y perfeccionado los métodos de una moderna pedagogía correccional.

Referencias bibliográficas

- ABELLÁN, J. L. (1989): *Historia Crítica del pensamiento español*. Vol V/VI. Madrid, Espasa, p. 157.
- ALVÁREZ-URÍA, F. (1987): «Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente», en Lerena, C.: *Educación y sociología en España*. Madrid, Akal, , pp. 62-80.
- (1983): *Miserables y locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX*. Barcelona, Tusquets, p. 200.
- ARANGUREN, J. L. (1970): *Moral y sociedad. Introducción a la moral social española del siglo XIX*. Madrid, Cuadernos para el diálogo.
- ARENAL, C. (1895): *Estudios Penitenciarios 2 Vol, en Obras Completas, T. VI*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- (2002): *Cartas a los delincuentes*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, p. 2.
- ARMENGOL Y CORNET, P. (1888): *Discurso para la Escuela de Reforma de niños viciosos y vagabundos*. Barcelona, Imprenta de Jaime Jepús Roviralta.
- (1888): *La nueva cárcel de Barcelona. Discurso inaugural*. Barcelona, Imprenta de Jaime Jepús Roviralta, p. 39.
- BAHAMONDE, A. (COORD.) (2000): *Historia de España siglo XX. 1875-1939*. Madrid, Cátedra, pp. 284-5.
- BEAUMONT-TOCQUEVILLE (1833): *Du système pénitentiaire aux Etas Unis et de son application en France*. Paris.
- BECCARIA, C. (1998): *De los delitos y de las penas*. Madrid, Alianza.
- BURILLO ALBACETE, F. J. (1999): *El nacimiento de la pena privativa de libertad*. Madrid, Edirsa, Instituto de Criminología de Madrid, pp. 125-135.
- CABRERIZO, F. (1911): *Las prisiones de Londres y las nuestras*. Madrid, Imprenta de Antonio Álvarez, pp. 132-134.
- CADALSO Y MANZANO, F. (1907): *Diccionario de legislación penal, procesal y de prisiones*. 3 Vol. Madrid, Imprenta de J. Góngora Álvarez.

- (1891): *Los presidios españoles y las colonias penales*. Madrid, Centro Editorial Góngora, p. 63.
- CARASA SOTO, P.: *Pauperismo y revolución burguesa*. Burgos (1750-1900). Universidad de Valladolid, p. 169.
- CASAS FERNÁNDEZ, M. (1950): *Concepción Arenal y su apostolado*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez, p. 153.
- CRUZ, R.; PÉREZ LEDESMA, M. (1997): *Cultura y civilización en la España contemporánea*. Madrid, Alianza, .
- DE FRANCISCO, A. (septiembre 2003): «La República contra el Demos», en *Claves de razón práctica*, n° 135, pp. 31-37.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos.
- DÜNKEL, F.: «Reacciones en los campos de la Administración de Justicia y de la pedagogía social a la delincuencia infantil y juvenil: un estudio comparativo a escala europea», en M^a. R. ORNOSA FERNÁNDEZ (dir.): «La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales», en *Cuadernos de Derecho Judicial III-2001*. Madrid, Consejo General Poder Judicial, pp. 119-182.
- FERNÁNDEZ DE LOS RÍOS, A. (1868): *El futuro de Madrid*. Madrid, Imprenta de la Biblioteca Universal Económica. Edición facsímil de Los Libros de la Frontera, 1989, p. 99.
- FOSSAS PI, M. (1872): *Tratado de policía y obras públicas urbanas en el concepto de su legislación antigua y moderna*. Barcelona, N. Ramírez y Cía.
- FONSSA GRIVES, J. B. (1885): *Higiene y saneamiento de las poblaciones*. Madrid, El Cosmos.
- GARCÍA, C. (1994): *Génesis del sistema educativo liberal en España*. Universidad de Oviedo.
- GARCÍA BORREGA, J. A. (1982): «Delito y sociedad en Madrid en el reinado de Fernando VII». *Estudios de Historia Social*, n° 20-21, pp. 227-290.
- GARCÍA VALDÉS, C. (1991): *Los presos jóvenes*. Madrid, Ministerio de Justicia.
- (2002): «El desarrollo del sistema penitenciario en España. Historia de una transición», en *Revista de Estudios Penitenciarios*, n° 249, pp. 13-21.
- (1985): *Teoría de la pena*. Madrid, Tecnos, pp. 40-42.
- GÓMEZ BRAVO, C. (2003): *Crimen y castigo: cárceles, delito y violencia en la España del siglo XIX*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- (2003): «Cartografías penales para la España del siglo XIX», en *Cuadernos de Historia Contemporánea*. Vol 25. Universidad Complutense de Madrid, pp. 82-103.
- LARDIZABAL Y URIBE, M. (2002): *Discurso sobre las penas: contraído a las leyes de España para facilitar su reforma*. Madrid, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Preámbulo.

- LÓPEZ-MORILLAS, J. (1983): *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- MELOSSI, D.; PAVARINI, M. (1985): *Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*. México, Siglo XXI.
- MORRIS, N.; ROHTMAN, D. J. (ed.). (1995): *The Oxford history of the prison. The practice of punishment in western society*. Oxford University Press. Oxford-New York, pp. 49-79.
- ÑÚÑEZ FLORENCIO, R. (1999): «La humanización del castigo. Del potro inquisitorial a la cárcel modelo», en *Claves de razón práctica* n° 93, pp. 54-60.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999): *Educación social especializada*. Ariel, Barcelona.
- OTERO CARVAJAL, L. E.; CARMONA PASCUAL, P.; GÓMEZ BRAVO, G. (2003): *La ciudad oculta. Alcalá de Henares 1753-1868. El nacimiento de la ciudad burguesa*. Madrid, Fundación Colegio del Rey.
- PESET, J. L. (1982): «Letamendi versus Lombroso: locos y criminales ante la Medicina Legal», en *Estudios de Historia Social*, 22-23. pp.189-203.
- SALILLAS, R. (1999): *Evolución Penitenciaria en España Vol I-II*; Madrid, Imprenta Clásica Española, 1918. Edición facsímil, Pamplona, Jiménez Gil Editores.
- SERNA ALONSO, J. (1988): *Presos y pobres en la España del XIX. La determinación social de la marginación*; Barcelona, PPU, pp. 62-90.
- SOUBEYROUX, J. (1980): «Pauperismo y relaciones sociales en el Madrid del Siglo XVIII (2)», en *Estudios de Historia Social* n° 12-13. pp. 7-228.
- TAMARIT, J. M.; SAPENA, F.; GARCÍA, R. (1996): *Curso de Derecho Penitenciario*. Barcelona, Cedecs, pp. 27-41.
- TOMÁS Y VALIENTE, F. (1969): *El Derecho penal de la monarquía absoluta (siglos XVI-XVII)*. Madrid, Tecnos.
- TRINIDAD FERNÁNDEZ, P. (1991): *La defensa de la sociedad: cárcel y delincuencia en España (siglos XVIII-XX)*. Madrid, Alianza, p. 129.
- WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. (2003): «Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité», en *Annales* n° 58 (I), pp. 7-36.

Páginas web

www.migueldecervantes.com

El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa

Eduardo López López

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este trabajo se persiguen tres objetivos. En primer término, saber en qué consiste el *mastery learning* (ML); en segundo lugar, conocer cuál es su grado de bondad o eficacia cuando es comparado con otros sistemas y modelos de enseñanza; y en tercer lugar hacer balance sobre sus luces y sombras. El ML es deudor de Bloom (1968-1976) y, como afirman Anderson y Block (1985), contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada de tipo sistemático, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio. Siguiendo principalmente metodologías de síntesis (metaanálisis y metasíntesis), se llega a la conclusión de que el ML, desde hace alrededor de tres décadas, no tiene un competidor mejor como modelo de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se presentan algunas limitaciones que derivan de su aplicación y del mismo modelo.

Palabras clave: *Mastery Learning*, enseñanza individualizada, Bloom, condiciones para el aprendizaje, metodología de síntesis.

Abstract: *Mastery Learning in the light of educational research*

In this piece of work three main objectives are pursued. Firstly, to know what *Mastery Learning* (ML) consists of; secondly, to identify its degree of kindness and efficacy when compared to other systems and teaching models, and thirdly, to weigh up its pros and cons. *Mastery Learning* (ML) is due to Bloom (1968, 1976) and, as it is stated by Anderson and Block (1985), it embraces a number of theoretical and practical ideas about systematic individualised teaching, which assists students in those cases where they encounter learning difficulties, provides all the necessary time to acquire a skill and endows them with a defined criterion of what that skill implies. Based mainly on methodologies of synthesis (meta-analysis and meta-synthesis), it is

concluded that for about three years ML has had no better competitor as a learning and teaching model. Finally, a few restrictions derived from its application and from the model itself are presented.

Key words: Mastery Learning, one-to-one teaching, Bloom, learning conditions, synthesis method.

Introducción

No es frecuente hablar, y menos escribir, sobre el modelo *mastery learning*, al menos en España. Si se hace una incursión en las publicaciones españolas de libros y revistas es difícil encontrar trabajos bajo las siglas ML. Tal vez no sea aventurada la sorprendente afirmación de que en esencia poco se sabe, excepto por los especialistas, acerca de en qué consiste el *mastery learning*, y menos aun sobre cuál es su grado de eficacia o resultados a que conduce o provoca cuando se lo compara tanto con la enseñanza convencional como con otros sistemas instructivos; no obstante, mucho se ha escrito indirectamente contra la filosofía que lo ampara, sobre todo en esa faceta de obsesión, se dice, por la eficacia.

Mi conocimiento teórico y entusiasmo por el modelo del *mastery learning* es suficientemente remoto en el tiempo como para poder decir que son varios los lustros en que ha sido asidua mi familiaridad con él, tanto en el plano teórico como en el de su aplicación e investigación (López López, 1991). Mi primer contacto con el *mastery learning* se remonta a la lectura de la traducción del libro de J.H. Block (1979), cuyo original data de 1971 bajo el título *Mastery Learning, theory and practice*. Es sabido que en dicha obra se encuentra el artículo de Bloom (1968), que era fundacional del modelo, y que fue titulado *Mastery Learning*. Se añadió como subtítulo Estrategias para lograr el «dominio» de lo aprendido. Posteriormente se produjo la lectura de los documentos del *Mesa Seminar* (Bloom, 1980) acerca del estado de la investigación sobre las variables alterables en educación. Su lectura me llevó al libro clásico de Bloom de 1976 sobre las características humanas y el aprendizaje escolar, cuya traducción al español, como corresponsable de una colección universitaria, se malogró¹. Su conocimiento me llevó a las primeras evaluaciones de tal modelo, aspecto éste que consolidó mi positiva primera impresión sobre su eficacia.

¹ Este libro se tradujo por Editorial Voluntad, de Bogotá.

Así pues, dos han sido las preocupaciones sobre tal modelo: conocerlo y evaluarlo. Pretendo, pues, dar respuesta a la curiosidad, primero, de saber en qué consiste el *mastery learning*, y, en segundo lugar, de conocer cuál es su grado de bondad o eficacia cuando es comparado con otros sistemas y modelos de enseñanza. Sin embargo, cuando he hablado de él, después de haber evidenciado sus bondades, se me ha preguntado por qué no se aplica con más profusión en el ámbito escolar principalmente -y esa misma pregunta me he hecho varias veces-. Por ello, además de los objetivos de conocer y evaluar, quiero añadir uno tercero, el de ponderarlo; es decir, en qué consiste, cuánta es su bondad comparativamente hablando con otros sistemas y cuáles son sus luces y sombras.

En cualquier caso, la finalidad global del presente trabajo reside en recordar que existe un modelo altamente eficaz, el *mastery learning*, probablemente el más eficaz, al menos en términos de logros de rendimiento, y que, aunque en la literatura progresivamente se encuentra menos presente, no es tanto porque haya dejado de ser eficaz sino porque ya no se insiste en su evidente bondad y, por qué no decirlo, porque conlleva no pocas dificultades, algunas de las cuales van asociadas a su práctica, esto es, a que exige un mayor grado de planificación, un desarrollo altamente estructurado y una concienzuda evaluación.

Breve descripción del mastery learning

¿Qué es el *mastery learning*, cómo surgió, en qué consiste...? *Mastery learning*, aprendiendo para dominar o, como algunos no del todo adecuadamente lo han llamado, pedagogía por objetivos, tuvo su origen en Bloom por la creencia de que no sólo el entorno de aprendizaje era clave para el éxito personal y el aprendizaje. Es bueno recordar que el artículo fundacional de Bloom (1968) surgió dos años después del *Informe Coleman* (Coleman et al., 1966), el cual, después de marcar el énfasis en la importancia del entorno o background familiar, previo a la escuela, había introducido la idea de que ésta no era importante, no marcaba la diferencia, incluso que podría dejar de existir. Por ello, Bloom, que creía en ella, quiso reivindicarla, defendiendo la idea de que podía marcar la diferencia, y proponía a la vez los medios para que se organizaran sistemáticamente las formas en las que podía fomentarse el aprendizaje.

Bajo las siglas genéricas de ml se esconden, según Anderson y Block (1985), tres modelos o métodos, dos de los cuales –el Plan Keller, o Sistema Personalizado de Instrucción (psi), y el Sistema Audio Tutorial (A-T) de Samuel Postlethwait– se mueven al ritmo y en contexto individual, básicamente en el nivel superior de enseñanza, mientras que el tercero se basa en una enseñanza en grupo, el *Learning for Mastery-lfm* de Bloom. Gentile y Lalley (2003) hablan de dos modelos bajo las siglas ml, el psi de Keller (1968) y el lfm de Bloom (1968). Aunque pueden realizarse alusiones a los dos primeros, sin embargo, el interés básico reside en el modelo de Bloom al ritmo y en contexto de grupo. Así pues, aunque *Mastery Learning-ML* corresponde a unas siglas genéricas y es exacto, sin embargo ordinariamente ha sido identificado con el modelo de Bloom; pero para diferenciar éste de los otros dos ha sido denominado *Learning for Mastery* o LFM. Esto no quita para que en estas páginas se usen indistintamente ML y LFM para identificar el modelo de Bloom, ya que éste es el objeto presente de desarrollo.

¿Cómo ha ido evolucionando el *learning for mastery* de Bloom? Se pueden distinguir dos momentos en su evolución (Anderson y Block, 1985). El primero está lógicamente liderado por los escritos de Bloom en la Universidad de Chicago, que abarcan desde 1968 a 1971; el segundo, por los escritos del mismo Bloom y, sobre todo, por sus discípulos y colegas (desde 1971 hasta nuestros días). Mientras Bloom se dedicaba a desarrollar la teoría (Bloom, 1976), un número de discípulos y colegas dedicaron su atención a desarrollar la práctica.

El *mastery learning* de Bloom es deudor de su historia y producción anterior. Todos los autores coinciden en ubicar a Bloom dentro de una corriente ambientalista, que concede amplia influencia a los factores del entorno, entre los que se encuentran los de la educación. Afirman Anderson y Block que:

Mastery learning es una vieja y optimista filosofía sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esencialmente, esta filosofía afirma que cualquier profesor puede ayudar a los estudiantes para que aprendan bien, rápidamente y con seguridad en sí mismos (Anderson y Block, 1985).

Así, pues, el *mastery learning* se ubicaría dentro de la corriente de fe en el poder del ambiente para transformar los resultados de los individuos y se apoyaría en concreto en la confianza de que la educación, y en particular la escuela, pueden marcar la diferencia en las producciones humanas. Tal y como afirma Guskey:

La teoría del *mastery learning* se basa en la creencia de que *todos los niños pueden aprender* cuando se les provee de las condiciones que son apropiadas para su aprendizaje. Las estrategias instructivas asociadas con el *mastery learning* están diseñadas para trasladar esta creencia a la práctica en las escuelas modernas (Guskey, 1987).

Por otra parte, no se puede olvidar la importancia que tuvo el que durante el período comprendido entre 1940 y 1959 trabajara Bloom en la *Office of the Board of Examiners* de la Universidad de Chicago, interesándose por los métodos de enseñanza, por los resultados de la educación y la medida de tales resultados. Esto le ayudó a conocer las vías a través de las cuales funciona el conocimiento y cómo promover formas de pensamiento de alto nivel. Su conocida obra de la taxonomía de los objetivos de la educación (Bloom et al., 1956) le ayudó a fijar tales niveles desde el *conocimiento*, pasando por la *comprensión*, la *aplicación*, el *análisis* y la *síntesis*, hasta la *evaluación*.

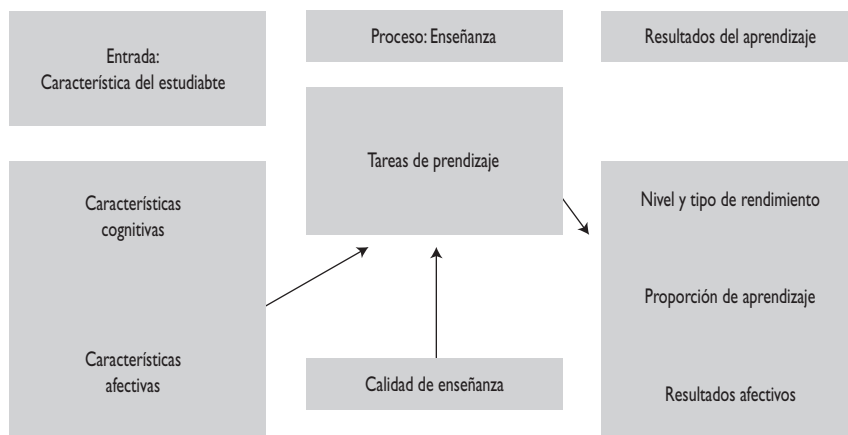
Sin embargo, todos los autores coinciden en resaltar la importancia que tuvo en el giro que dio a su trayectoria de investigación y producción la estancia durante el año 1959 en la Universidad de Stanford en el *Center for Advanced Study in Behavioral Sciences*. En efecto, Bloom cambió el énfasis y su centro de interés desde el estudio de las pruebas, la medida y la evaluación para concentrarse en los problemas del aprendizaje, en primer término, y en segundo lugar en la enseñanza. Creyó que no solamente el ambiente era importante, sino que incluso se podía influir en éste mediante la disposición sistemática de las condiciones y vías a través de las cuales se podía promover el aprendizaje. En este contexto se desarrolló el *mastery learning* como una vía para que los maestros pudieran proporcionar una enseñanza de alta calidad y lo más apropiada posible para sus estudiantes. Tal y como afirman Anderson y Block:

El *mastery learning* contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada que ayudan a la mayoría de los estudiantes a aprender mejor, con rapidez y seguridad en sí mismos. Estas prácticas e ideas dan lugar a una enseñanza sistemática, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio (Anderson y Block, 1985).

Se decía anteriormente que Bloom era deudor de la historia precedente, y lo es también de una corriente de enseñanza y aprendizaje acorde con su tiempo en cuanto a esa línea tan productiva de investigación y realizaciones como la del movimiento de las escuelas eficaces. En efecto, el mismo Bloom (1974) afirma que sus ideas no son realmente nuevas. Los principios básicos del *mastery learning* ya fueron descritos en los primeros años del siglo xx por Whasburne (1922: Bloom, 1974) y Morrison (1926: Bloom, 1974), y se pueden encontrar vestigios en educadores como Comenio, Pestalozzi y Herbart.

En fechas más próximas Bloom enraiza su modelo en el trabajo de Carroll (1963) sobre un modelo de aprendizaje escolar. De los cinco elementos del modelo de Carroll (Clark, 1985) no se interesa Bloom en especial por la *aptitud* -definida como tiempo requerido para dominar o aprender una tarea particular de aprendizaje bajo ideales condiciones- ni por la *oportunidad para aprender* -definida como tiempo instructivo permitido por el sistema y el profesor para dominar una determinada tarea de aprendizaje- ni por la *perseverancia* -cantidad de tiempo que un estudiante desea dedicar al aprendizaje-.

FIGURA I. Modelo de aprendizaje escolar de Bloom (1976)



Bloom, sin embargo, tal y como se ilustra en la figura adjunta (Figura D), se centra en los otros dos elementos del modelo de Carroll -la capacidad para comprender la enseñanza y la calidad de enseñanza-. En efecto, Bloom (1976) cambió el énfasis desde el tiempo en la tarea, que era la gran variable de Carroll, a la historia previa de aprendizaje del estudiante (entrada) y a la enseñanza que procede lógica y sistemáticamente (proceso). Afirma en el primer capítulo de su obra:

Esencialmente, lo que cualquier persona en el mundo puede aprender, casi todas las personas pueden aprender si están provistas de las apropiadas condiciones previas y de las actuales condiciones de aprendizaje (Bloom, 1976).

La clave, pues, para un aprendizaje exitoso no reside en su mayor grado en el tiempo. Aunque habrá que decir que un elemento esencial del *mastery learning* está ligado necesariamente al tiempo, como es la enseñanza correctiva, la cual conlleva tiempo adicional de estudio, en su modelo es mucho más importante el grado en el cual los estudiantes pueden ser motivados y vienen pertrechados de los aprendizajes previos y de cómo durante el proceso pueden ser ayudados a corregir sus dificultades de aprendizaje en los momentos cruciales del proceso. En este sentido, a alguien puede chocarle la posición de Bloom sobre los estilos de aprendizaje, tal y como afirman Fraser y otros:

Bloom no trabajó sobre los estilos individuales de aprendizaje de los niños. En este aspecto, Bloom y los teóricos del modelo del tiempo estuvieron de acuerdo. Se supuso que todos los niños aprendían de modos similares y que las diferencias entre individuos eran una función de lo que el alumno trae a la tarea de aprendizajes previos y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el modelo de Bloom incluyó la provisión de *feedback* entre los productos y la entrada (Fraser y otros, 1987).

Al cómo durante el proceso los alumnos pueden ser ayudados a corregir sus dificultades de aprendizaje en los momentos cruciales del proceso Bloom llama calidad de enseñanza. Carroll la define en función del *grado de aproximación al nivel óptimo, para un determinado alumno, que se logra mediante la presentación, la explicación y el ordenamiento de los elementos de una tarea de aprendizaje* (Bloom, 1968). ¿Qué entiende Bloom por calidad de enseñanza?

En su trabajo original (Bloom, 1968) habla de *procedimientos operativos recomendables*, entre los que cita la evaluación formativa y los recursos correctivos del aprendizaje logrado. Dentro de la *evaluación formativa* incluye la división de la materia en unidades jerarquizadas y la evaluación diagnóstica frecuente a lo largo del proceso al término de cada unidad de aprendizaje, que ha de ser especialmente más frecuente en las primeras unidades. Estos test darán lugar a dos tipos de alumnos, los que superan la unidad, a los cuales se han de dar oportunidades de ampliación, y los que no la superan, a los cuales se ha de prestar atención de corrección o recuperación. En cuanto a los *recursos correctivos de aprendizaje*, dice algo tan cierto como que el uso de test formativos frecuentes en sí apenas tiene eficacia; requiere acciones adicionales, como la motivación para corregir los errores cometidos en esas pruebas y aportar sugerencias específicas respecto a lo que precisan hacer para corregir un aprendizaje defectuoso. A continuación señala algunos procedimientos correctivos, dice, que «hemos observado que (...) son eficaces» (pág. 59).

En su obra maestra *Human characteristics and school learning*, Bloom da contenido a la calidad de enseñanza. Asigna cuatro estrategias, a las que habría que añadir la tutoría. Afirma que:

La Calidad de Enseñanza (...) tiene que ver con las indicaciones (CUES) o direcciones proporcionadas al alumno, con la participación del alumno en la actividad de aprendizaje (...) y con el refuerzo el cual vincula con alguna forma de relación al alumno con el aprendizaje. Como la mayor parte de la enseñanza escolar es enseñanza en grupo y porque cualquier intento de enseñanza en grupo está vinculada al error y dificultad, deberá también incluirse en la calidad de enseñanza un sistema de feedback y correctivo (Bloom, 1976).

¿Qué es el *Mastery Learning* de la época posterior a Bloom? Una de las preocupaciones de los discípulos y autores posteriores a Bloom fue el ser fieles a los principios del *mastery learning*. Dentro de sus continuadores y en relación con el tema que en este momento nos es pertinente, destacaría a Thomas Guskey, uno de los más preclaros discípulos y singular especialista en *mastery learning*, el cual tiene como una de sus preocupaciones preferentes el ser fiel a sus elementos esenciales (Guskey, 1987, 1996, 2001). Afirma en el primero de sus trabajos Guskey:

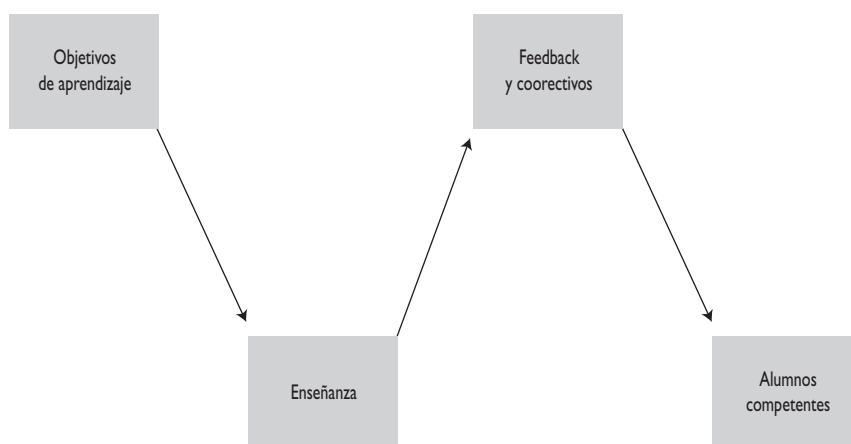
La atención creciente prestada hacia el *mastery learning* ha desembocado, sin embargo, en cierta confusión. La etiqueta «*mastery learning*» se aplica hoy día a un

amplio rango de materiales educativos y currícula, muchos de los cuales mantienen poco o ningún parecido con las ideas descritas por Bloom y posteriormente pulidas (...). Las cualidades y características específicas de los programas de «*mastery learning*» es también conocido que varían grandemente de un lugar a otro, haciendo difícil identificar lo que es y lo que no es *mastery learning*. Además, las descripciones de los programas de *mastery learning* típicamente incluyen información detallada sobre una variedad de elementos instructivos, muchos de los cuales no son verdaderamente esenciales al proceso de *mastery learning* (Guskey, 1987).

¿Cuáles son esos elementos? Dice textualmente Guskey (véase la Figura II):

El proceso de enseñanza y aprendizaje es percibido generalmente como teniendo tres componentes. Al principio hay cierta idea de lo que ha de ser enseñado o los *objetivos de aprendizaje*. Al final del proceso está el componente alumno competente –ese estudiante que ha aprendido muy bien lo que fue enseñado y cuya competencia puede ser estimada a través de cierta forma de evaluación. Entre medias se encuentra el acto de enseñanza o instrucción. El *mastery learning* añade el

FIGURA II. Principales componentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Guskey, 1987, 20)



componente adicional del feedback y correctivos en orden a potenciar ambas cosas, la eficiencia y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje (Guskey, 1987).

Un poco antes en ese mismo trabajo Guskey había dicho:

Un programa que no incluya estos elementos no puede ser denominado con propiedad «mastery learning». Estos dos elementos son *feedback* y correctivos, y congruencia entre los componentes instructivos (Guskey, 1987).

En este texto no se menciona explícitamente el otro lado de la moneda de las actividades correctivas, cuyos destinatarios naturales son los alumnos que no han fracasado en el dominio de una unidad determinada. Tiene en mente que hay otros alumnos que sí superan la unidad. Por ello, a lo largo del texto habla del *feedback* y correctivos, que «están acompañados de actividades de enriquecimiento». ¿Cuáles son algunas de las características de tales estrategias? En la Tabla I se van a incluir algunos elementos esenciales de tales estrategias, entresacando citas textuales de Guskey:

En los trabajos posteriores (Guskey, 1996, 2001) se mencionan explícitamente los dos elementos esenciales del *mastery learning* con entidad propia cada uno de ellos, y dentro del primero distingue claramente los dos destinatarios de acciones, que son distintos; esto es, los que fracasan (corrección) y los que superan los objetivos (enriquecimiento): *feedback*, proceso correctivo y de enriquecimiento; congruencia entre los componentes instructivos.

TABLA I. Elementos esenciales de las estrategias de mastery learning (Guskey, 1987)

Estrategia	Destinatarios	Características
«información precisa (...) sobre el progreso de su aprendizaje a intervalos regulares a lo largo de la secuencia instructiva. Es la información, o <i>feedback</i> »	Todos «los estudiantes»	«Diagnóstica y prescriptiva»
«El <i>feedback</i> que los estudiantes reciben debe estar acompañado de explícitas actividades correctivas»	Los que no superan la unidad de aprendizaje: aquellos «estudiantes (que han tenido) errores de aprendizaje y (...) dificultades»	– «ofrecen (...) guía específica y dirección sobre cómo pueden corregir los errores de aprendizaje o remediar sus problemas de aprendizaje»; – «deben también abordar el aprendizaje de un modo que es diferente de la enseñanza inicial. En otras palabras, deben ofrecer una alternativa instructiva»
«actividades de enriquecimiento»	– Los que superan la Unidad: aquellos «estudiantes que alcanzan dominio a partir de la enseñanza inicial» – Otro tipo de estudiantes: «representan un medio excelente de implicar a los estudiantes en el desafío de actividades de alto nivel diseñadas para los estudiantes superdotados y con talentos especiales»	– Proporcionan «oportunidad de ampliar y expandir su aprendizaje»; «referidas a la materia a la cual el <i>mastery learning</i> se está aplicando pero no precisa que esté vinculada al contenido de una unidad específica»

De una mayor concreción son los 13 pasos que Gentile y Lalley (2003) incluyen en su obra, que suponen un plan sistemático para llevar a cabo un programa de *mastery learning*. Afirman que para ejecutar un programa de mastery learning es preciso seguir esta secuencia:

1. Divide tu curso o currículum en unidades significativas, tal vez de una duración de 2 semanas en longitud.
2. Decide qué información y destrezas es esencial que dominen todos, en contraposición a las que son opcionales y pueden ser utilizadas en consecuencia para actividades de enriquecimiento.
3. Ordena la información y destrezas iniciales en una lógica secuencia y escríbelas como cuestiones de estudio u objetivos de unidad (para ser distribuidos a los estudiantes en el programa del curso o como documento aparte).
4. Identifica el conocimiento y las destrezas de prerequisites para dominar los objetivos, de tal modo que éstos puedan ser evaluados y, si fuera necesario, reenseñados antes de comenzar el actual dominio de la unidad.
5. Crea formas paralelas de pruebas de dominio escribiendo varias pruebas de cuestiones (3 ó más) de un similar nivel de dificultad para cada objetivo de dominio.
6. Establece un estándar de paso y qué calificaciones (grados) serán asignadas a aquéllos que han pasado, así como las consecuencias de no pasar.
7. Crea proyectos de enriquecimiento para motivar a los estudiantes a ir más allá del dominio de lo básico y elevar sus calificaciones.
8. Enseña para conseguir los objetivos.
9. Opcional: utiliza una de las formas del test paralelo como un pretest o como un test de práctica durante la enseñanza.
10. Administra el primer test de dominio en el tiempo estipulado.
11. Programa el test de recuperación a tu conveniencia o durante las clases subsiguientes, mientras otros estudiantes que han pasado la unidad trabajan en proyectos de enriquecimiento.
12. Pasa a la siguiente unidad.
13. Inventa una forma de proporcionar la calificación global para todas las unidades de dominio.

Es decir: dividir el curso en unidades secuenciales de aprendizaje; escribir los objetivos y seleccionar los contenidos esenciales y opcionales; evaluar el nivel de entrada con pretests; redactar y utilizar pruebas formativas de cada unidad; fijar un estándar

de dominio y decisiones derivadas, esto es, pasan/no pasan; diseñar programas de enriquecimiento; enseñar cada unidad; redactar y administrar test de recuperación; asignar al final la calificación global. Todas estas tareas se pueden agrupar en dos grandes apartados: la programación y la enseñanza.

Sin embargo, si alguien deseara diseñar y poner en práctica un programa inspirado en el modelo *mastery learning*, probablemente lo tuviera difícil, ya que las tareas anteriores son insuficientes indicadores y guías de la acción instructiva que ha de seguirse. Por ello, en orden a conocer con más profundidad, a la vez que con más especificidad, en qué consiste el *mastery learning*, era precisa alguna guía más concreta y estructurada. Esta guía es la que Anderson y Block (1985), especialistas del modelo, continuadores de Bloom y preocupados tanto por la teoría como por la práctica, nos proporcionan a través de un trabajo, que, a mi juicio, es el que mejor describe los pasos para diseñar un programa de *mastery learning* para todo aquél que desee aplicarlo a la enseñanza de cualquier materia.

Los autores incluyen un apartado titulado *Tareas básicas orientadas a los que desarrollan programas de Mastery Learning*. Mencionan algunos aspectos que me parecen dignos de notarse; a saber, que para que el programa tenga éxito han de cumplirse todas las tareas y subtareas que en el modelo se incluyen y que se verán a continuación; además, insisten en algo que psicológicamente tiene enorme calado: es más importante que tales tareas se lleven a cabo que el grado de perfección con que se realicen, al menos al principio.

Se ha hablado de tareas y de subtareas. ¿Cuáles son y en qué consisten? Al diseñar y aplicar un programa de *mastery learning* se han de poner en práctica secuencialmente cuatro grandes tareas:

- Definición de lo que es objeto de aprendizaje o de dominio de la materia.
- Planificación en orden a lograr el dominio.
- Enseñanza en orden a lograr el dominio.
- Evaluación del dominio.

Además, se indica en cada una de las tareas una *definición*, describiendo en qué consiste, y asignan la función que cumple. Finalmente, lo que parece que tiene más interés desde el punto de vista práctico puede ser la inclusión dentro de cada tarea de una serie de *subtareas*, que son como la guía que se ha de seguir para diseñar y ejecutar un programa de *mastery learning*. De la lectura del trabajo se han entresacado las *subtareas* que se detallan y que se relatan a continuación, las cuales están agrupadas alrededor de las cuatro tareas, esto es, definición, planificación, enseñanza y evaluación.

Tarea 1.^a. Definir lo que es objeto de dominio

- *Consiste* en especificar los resultados esperados a corto y largo plazo, los resultados abstractos (metas) y en llevar a cabo sus representaciones concretas (pruebas y niveles de ejecución aceptables en los mismos).
- *Función*: comunicar a los estudiantes sus expectativas de aprendizaje; a profesores, padres y administradores.

Subtareas específicas en orden a definir el dominio

- Identificar los objetivos generales o resultados más importantes del curso
- Definir los objetivos específicos para cada unidad
- Dividir el curso en unidades de aprendizaje
- Secuenciar u ordenar las unidades
- Decidir qué es lo que constituirá el dominio de cada unidad
- Preparar la prueba sumativa final según los objetivos, para poner la calificación final y fijar su estándar, alcanzado el cual, se considera dominado el curso
- Redactar los test formativos de cada unidad para ver cómo va avanzando el alumno de una a otra unidad de aprendizaje y determinar los niveles de realización en orden al dominio de cada unidad

Tarea 2.^a. Planificar de cara al dominio

- *Consiste* en diseñar planes para ayudar al alumno a conseguir los objetivos de cada unidad.
- *Función*: permitir a los profesores el ser previsores, anticipar problemas y buscar soluciones a situaciones antes de que surjan.

Subtareas específicas en orden a planificar el dominio (continuación)

- Diseñar el Plan Instructivo Original, que va destinado a toda la clase
- Preparar el material adecuado a cada objetivo y apropiado para la mayoría de los alumnos
- Preparar las actividades que impliquen o comprometan a la mayoría de los alumnos en el aprendizaje
- Preparar los correctivos o actividades correctivas para los alumnos no dominadores derivadas de la información proporcionada por los test formativos

- Planificar el trabajo de los alumnos dominadores, es decir, los que superan las pruebas formativas de la unidad mientras se lleva a cabo la aplicación de correctivos para los que no la dominaron
- Planificar el tiempo de enseñanza original, de correctivos/enriquecimiento y de medida de los resultados de aprendizaje

Tarea 3.^a. Enseñar de cara al dominio

- *Consiste* en gestionar más el aprendizaje que dirigir a los alumnos.
- *Función*: el profesor especifica lo que va a aprenderse, motiva a los alumnos para aprenderlo, ofrece los materiales instructivos, los administra en una porción deseable para cada alumno, controla el proceso de cada uno, diagnostica dificultades, aplica correctivos, alaba y alienta las buenas actuaciones y hace ejercicios para fijar el aprendizaje.

Subtareas específicas en orden a enseñar el dominio (continuación)

- Orientar a los alumnos sobre expectativas, procedimientos, evaluación formativa y sumativa
- Enseñar cada unidad según el Plan Instructivo Original
- Aplicar el test formativo previo a la siguiente unidad
- Identificar sobre la base de los resultados en el test formativo quiénes son alumnos dominadores (pasan) y cuáles no son dominadores (no pasan)
- Dar información de la prueba (*feedback*), en especial a los no dominadores
- Aplicar la enseñanza correctiva a los no dominadores
- Presentar opciones de enriquecimiento a los dominadores
- Anunciar la fecha de inicio de la siguiente unidad

Tarea 4.^a. Evaluar el dominio

- *Consiste* en determinar qué alumnos han dominado la materia y cuáles no.
- *Función*: recompensar a los estudiantes por la consecución de los objetivos más relevantes del curso, buscando que compita consigo mismo.

Subtareas específicas en orden a evaluar el dominio (continuación)

- Administrar el test sumativo final conducente a la nota
- Asignar calificaciones

Estas tareas y subtareas pueden servir de guía de actuación al diseñar y ejecutar un programa inspirado en el modelo *mastery learning*, guía que es suficientemente clara aunque laboriosa.

Se podría descender en el nivel de concreción para el diseño y puesta en práctica de un modelo como el que se ofrece en las presentes páginas, ya que es variada la experiencia del autor en la dirección de cursos bajo las siglas ML. Sin embargo, los límites de una publicación como la presente no permiten descender más en el nivel de concreción. Ahora bien, si alguien deseara descender en la concreción y conocer cómo se conduce un profesor como docente en orden a la mejora del aprendizaje del alumno, siguiendo las subtareas mencionadas, puede acudir al Anexo I, donde se presenta una serie de afirmaciones que se refieren al grado en que un profesor va siguiendo cada uno de los pasos de la secuencia del programa *mastery learning*. Dichas conductas se vinculan a una de las cuatro grandes áreas o tareas que se fijan como esenciales a toda enseñanza y que se orientan al dominio o aprendizaje de una materia por parte de los alumnos.

Lo que procede a continuación es, tal como se dijo, mostrar que el modelo está respaldado por una amplia cantidad de investigación, que aboga por su bondad. Esto significa que cualquiera que lo ponga en práctica no está embarcado en una aventura incierta, sino en una ruta segura.

Una visión global de su eficacia

Dunkin, hablando de la eficacia del Sistema Personalizado de Instrucción-PSI de Keller, el otro modelo de *mastery learning*, después de recoger la investigación sobre su eficacia al compararla con otros sistemas en la enseñanza superior, afirma:

La conclusión más significativa a que se puede llegar a partir de la investigación sobre los métodos novedosos de enseñanza en el nivel superior es que el

Plan Keller es claramente superior a los otros métodos con los que ha sido comparado. Más aún, el Plan Keller ha sido encontrado tan consistentemente superior que debe ser calificado como el método con el mayor apoyo de investigación en la historia de investigación sobre la enseñanza (Dunkin, 1986)².

¿Podría afirmarse del *learning for mastery* algo similar? Es la presente intención, una vez que se ha analizado en qué consiste, mostrar hasta qué grado es eficaz de cara a promover las más diversas variables de los alumnos e incluso de los profesores, si es que sobre este campo hubiere producción científica de tipo experimental. Decir «las más diversas variables de los alumnos» es demasiado pretencioso, ya que la variable que en la investigación educativa ha sido objeto del mayor interés ha sido el rendimiento, y en concreto el inmediato. El resto de variables, puede decirse, también han sido objeto de interés, pero comparativamente han sido de un interés, cuantitativamente hablando, marginal.

Ahora bien, cuando se consulta con frecuencia la investigación educativa de tipo experimental en el apartado de métodos, sistemas y estrategias de enseñanza/aprendizaje resulta reiterativo el recurso a unos mismos sistemas en perjuicio de otros. Este hecho no evidencia otra cosa que el interés de la práctica educativa por la aplicación de unos procedimientos, que se ha visto a lo largo del tiempo que han resultado positivos, ya sea por los resultados que provocan, ya porque han resultado ser modelos en los cuales se han visto reflejados otros. En cualquier caso, de ellos existe una abundante producción científica. Esto es lo que ha provocado que surjan metodologías de síntesis para darnos una visión global de sus efectos.

La vía más productiva de entre las metodologías de síntesis es la del *metaanálisis*³, análisis de análisis o análisis integrador, como Glass (1977) indica que se puede llamar. Es conocida su definición de metaanálisis (Glass, 1976) cuando afirma que es una técnica de análisis estadístico de una amplia colección de datos de resultados de

² En Gentile y Lalley, 2003, 15.

³ Se pueden integrar resultados estadísticos provenientes ya sea de resultados experimentales, en forma de promedio de Magnitud del Efecto-ME, como de estudios correlacionales, en forma de promedio de correlaciones. La magnitud del efecto (ME) es un índice (cociente), que resulta de una división en cuyo numerador se encuentra la diferencia entre las medias de los dos tratamientos que se ponen en comparación, ordinariamente de un tratamiento distinto al convencional y el convencional en la variable analizada; y en cuyo denominador se encuentra un índice estable de variabilidad. Expresa el grado en que un grupo supera al otro, utilizando para todos los casos una medida que permite su comparabilidad. Es, pues, una medida tipificada o estandarizada de comparabilidad entre los tratamientos en cada variable; es decir, es una medida de su efecto. Aunque hay pruebas estadísticas que fijan la significación de cada valor, suelen considerarse valores irrelevantes los que resultan inferiores aproximadamente a 0.20. Es por tanto evidente que la ME puede ser negativa -en el supuesto de una media mayor en el segundo término de comparación- o positiva, en caso contrario, que suele ser lo ordinario. En ocasiones la ME se transforma a índice de correlación.

análisis de estudios individuales con la finalidad de integrar los hallazgos. Es, por tanto, una técnica de integración cuantitativa de datos.

Sin embargo, cuando de un mismo procedimiento existen muchos estudios de síntesis y se quiere tener una visión global de su eficacia, se recurre a una metodología, que surge con la pretensión de ser un «metaanálisis de similares metaanálisis», un «meta-análisis de segundo orden», una «super-síntesis» o un «meta-meta-análisis», como algunos autores han denominado a estos estudios de síntesis de síntesis, o simplemente metasíntesis (Sipe y Curlette, 1997). Una *metasíntesis* puede tener la sola finalidad de resumir estudios de metaanálisis o de resumirlos para probar hipótesis específicas o evaluar modelos teóricos⁴.

Valgan estas ideas para poder interpretar los datos que se incluirán en párrafos posteriores. En ellos se recurrirá a las vías de la metasíntesis sobre diversos procedimientos de enseñanza y aprendizaje o a la comparación de metaanálisis sobre distintos procedimientos con vistas a obtener una visión global o de síntesis sobre el efecto que a lo largo de varias décadas han tenido los sistemas más al uso en los distintos niveles de enseñanza, dado que se quiere llegar a tener una visión de síntesis sobre cuáles son los más eficaces sistemas o modelos de enseñanza y aprendizaje. Se analizará el efecto de tales procedimientos en los alumnos, en primer término las variables de rendimiento, algunas de corte afectivo y de personalidad, y otras de tipo cognitivo de alto nivel.

¿Cuáles son los diversos modelos, sistemas o enfoques de enseñanza que mejor promueven el aprendizaje, es decir, que comparativamente más alto resultado han arrojado sobre el rendimiento inmediato, y otras variables, tal y como se manifiesta en la literatura de las síntesis cuantitativas que recogen investigación educativa de tipo experimental? Willet, Yamashita y Anderson (1983) analizaron la eficacia de los sistemas instructivos aplicados en la enseñanza de las ciencias; Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987) recogieron 134 síntesis sobre la investigación en productividad educativa. El trabajo monográfico de revista de Creemers y Scheerens (1989) sobre el desarrollo de la investigación sobre efectividad escolar, y en particular el capítulo 2 de Fraser de síntesis sobre investigación en efectividad escolar e instructiva se apoyan en el previo de Fraser et al. (1987). Es obligada la consulta al número monográfico de revista de J. Kulik y Kulik (1989) sobre metaanálisis en educación y a dos trabajos de

⁴ Una meta-síntesis, definida por su uso (Bair, 1999), consiste en una revisión de un amplio cuerpo de literatura de investigación para sintetizar sistemáticamente los hallazgos en un esfuerzo de desarrollar una comprensión más informada de un área particular de interés.

metasíntesis que tienen la virtualidad de agrupar los sistemas según sus efectos se puedan considerar en categorías de mayor o menor efecto. En efecto, Spencer (1996), por una parte, y Sipe y Curlette (1997) en un trabajo de metasíntesis sobre los factores relacionados con el rendimiento académico, por otra, cierran lo que será la base de la segunda parte del presente trabajo. Realizadas nuevas búsquedas sobre el tema, el resultado ha sido infructuoso en cuanto a metasíntesis se refiere.

El rendimiento inmediato

Hace ya unos lustros, Willet, Yamashita y Anderson (1983) realizaron un exhaustivo estudio de síntesis en el que pretendían responder la cuestión de cuáles eran los efectos que tenían diferentes sistemas instructivos en la enseñanza de las ciencias en distintos niveles de la enseñanza, en especial en el secundario. Ésta es la relación de dichos sistemas: sistema audiotutorial (AT), enfoques vinculados al ordenador (CAI)-enseñanza asistida por ordenador (EAO)-CMI-enseñanza administrada por ordenador y CSE: experimentos simulados por ordenador; contratos de aprendizaje, escuela elemental departamentalizada, enseñanza individualizada, mastery learning, enseñanza basada en los media (enseñanza por filme, enseñanza a través de televisión), sistema personalizado de instrucción (PSI de Keller), enseñanza programada (EP-ramificada y lineal), estudio autodirigido, uso de documentos fuente originales en la enseñanza de la ciencia y enseñanza en grupo (*team teaching*).

Dichos autores insertan varias tablas, en una de las cuales reúne una serie de síntesis cuantitativas publicadas hasta aquella fecha, las cuales cubrían estudios desde 1950. En ella se ponen de manifiesto varios aspectos, como el efecto promedio⁵ que producen los diferentes sistemas instructivos sobre el rendimiento, el número de estudios que sirven de soporte, la desviación (error típico) de los estudios y el valor del efecto tanto mayor como menor, tal como se indica en el encabezamiento de la tabla. Para no ser excesivamente prolijos en la inclusión de información innecesaria para el mensaje se van a insertar los efectos de los dos modelos de *mastery learning* (PSI y LFM) junto con el efecto promedio de los restantes métodos de enseñanza de las ciencias (Tabla II).

⁵ La letra «delta» mayúscula griega de la tabla es otra forma de representar la Magnitud del Efecto-ME aludida.

TABLA II. Efecto promedio de los sistemas de *mastery learning* (PSI y LFM) en comparación con los restantes (todos) métodos instructivos para la enseñanza de las ciencias

Sistemas	Δ	N Δ	S	Máx Δ	Min Δ
Mastery learning	0.64	13	0.43	1.74	0.08
PSI	0.60	15	0.42	1.74	0.08
Todos	0.10	341	0.41	1.74	-0.87

Fuente: Willet, Yamashita y Anderson (1983).

Si se analiza la tabla con detenimiento, se podrán entresacar varias conclusiones, aunque algunas no son objeto del interés presente. La primera, que salta a primera vista, es que los dos modelos o sistemas, el *mastery learning* y el PSI, son los que más alto promedio generan sobre el rendimiento inmediato, expresado por el promedio de la magnitud del efecto.

En la tabla se analiza también, además del efecto de los sistemas sobre el rendimiento, expresado en forma de promedio, la variación en los efectos, medida por los efectos extremos en las dos últimas columnas. Pues bien, en línea con la primera de las conclusiones, todos los sistemas arrojan en uno de los extremos de la variación, el del efecto menor, un efecto negativo, esto es, un efecto inferior a la situación convencional, que es con quien se los compara. Se ha dicho que «todos», pero hay que destacar que «todos menos dos». En efecto, solamente en dos sistemas varían los efectos dentro del signo positivo, a diferencia de los demás, que varían de positivo a negativo. Uno es el PSI, que es un sistema aplicado en la mayoría de los casos a la educación superior; el otro es el *mastery learning*, que se aplica en cualquiera de los niveles. Ambos, junto con el sistema *audio-tutorial*, se enmarcan, tal y como se ha dicho, dentro de lo que ha venido en denominarse como sistemas o modelos *orientados al dominio* (Anderson y Block, 1985). Estos resultados son los que provocan que al final de su trabajo Willet et al. (1983, 414), después de examinar la eficacia de los sistemas de la larga lista, afirmen como conclusión, dejando constancia escrita de lo que numéricamente resulta evidente, lo siguiente:

Aunque debe hacerse con cierta cautela, es posible formular algunas generalizaciones a partir de la integración de estudios de investigación sobre sistemas instructivos en ciencias. Los sistemas innovadores de mayor éxito resultan ser el *mastery learning* (ME promedio global = 0,64 y 0,50 para el rendimiento cognitivo) y el PSI (ME promedio global = 0.60 y de 0.49 para el rendimiento cognitivo) (Willet y otros, 1983).

Así, pues, de entre todos los sistemas aplicados a la enseñanza de las ciencias, sobre todo en el nivel secundario, los que más alto rendimiento provocan son los que van asociados al modelo de aprendizaje para el dominio o *mastery learning*.

Sin embargo, no son estos autores solamente quienes llegan a similares conclusiones, tal como se ha dicho. Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987), animados igualmente por la obtención de visiones de síntesis acerca de la eficacia global sobre el rendimiento de gran parte de los que llaman *métodos de enseñanza*, que son los sistemas o modelos más usuales en la enseñanza de las ciencias en el nivel secundario, recogen con exhaustividad las evidencias experimentales publicadas en síntesis cuantitativas y que presentan en un cuadro general, en el que se ponen en relación los métodos con el rendimiento inmediato. En la tabla (Tabla III) se indican, a modo de resumen, los estudios de síntesis o metaanálisis de cada método de enseñanza analizado, el número de investigaciones contenidas en dichos estudios de síntesis, el número de efectos o relaciones que se albergan entre todas las investigaciones, la correlación global promedio de todas las correlaciones y, finalmente, la magnitud del efecto (ME) transformada. Se han suprimido de la tabla los métodos con efecto bajo; concretamente la individualización, simulación/juegos, asistencia por ordenador, enseñanza Programada, jerarquías de aprendizaje, *team teaching* y medios (*media*) instructivos.

De la contemplación de la última columna, que me parece es la de mayor interés, se vuelve a obtener una similar impresión a la expresada a partir de la contemplación de la tabla de Willett y otros (1983). Lo que en esta tabla se llama *mastery learning* es en realidad PSI de Keller. Este sistema, junto con la tutoría, son los dos sistemas que mejor resultado arrojan. No es ocioso comentar que uno de los elementos básicos del psi es la tutoría; no en vano muchos autores llaman al sistema de Keller el sistema de los tutores (*proctors*). Estos datos son los que hacen decir a Fraser y otros, como síntesis o conclusión, lo siguiente:

TABLA III. Efecto sobre el rendimiento inmediato de varios métodos de enseñanza

Métodos de enseñanza	N Meta análisis	N estudios	N relaciones	r global	z (ME)
	37	2541	6352	0,14	0,29
Tutoría	2	218	1255	0,25	0,50
Mastery learning	3	106	104	0,25	0,50
Debere	2	44	110	0,21	0,43

Fuente: Fraser y otros (1987, 207).

Aquellos programas en los que existe mucha supervisión, dirección, estructura hacia la meta o interacción con el profesor son los más efectivos. Un ejemplo de este tipo de programas es el PSI de Keller el cual produjo más altas relaciones entre la individualización y el rendimiento ($r = 0,25$) (Fraser et al., 1987).

Nótese que se habla de r en primer término, la cual puede convertirse a me . Una correlación de $0,25$ viene a corresponder a una ME de $0,50$. Además de incluirse el PSI de Keller bajo el rótulo de *mastery learning*, en otro momento de la conclusión afirman como resumen Fraser y otros sobre los sistemas instructivos más eficaces:

El uso de la tutoría ($r = 0,25$), los métodos de *mastery learning* ($r = 0,25$) y los deberes en el hogar ($r = 0,21$) fueron encontrados los métodos de enseñanza más eficaces (Fraser y otros, 1987).

La conclusión no deja lugar a dudas y viene a ser en esencia redundante respecto a la primera anteriormente citada.

Por otra parte, J. Kulik y Kulik (1989) en un número monográfico sobre *metaanálisis* en educación examinaron la eficacia sobre el rendimiento, y otras variables, de los más sobresalientes sistemas instructivos a partir de la técnica de metaanálisis. Dichos sistemas eran los siguientes: CBI-enseñanza basada en el ordenador, PSI-sistema personalizado de instrucción, ILP-paquetes instructivos de aprendizaje, PI-enseñanza programada, MBI-enseñanza basada en los media, tutoría, enseñanza abierta y AT-sistema audio-tutorial.

Se analizó la eficacia que tales sistemas y procedimientos tenían sobre el rendimiento inmediato, medido a través de exámenes. Se adjuntan los resultados (Tabla IV) de tales efectos en algunos de los sistemas, excluidos los que menores resultados arrojan.

TABLA IV. Eficacia (ME) sobre el rendimiento inmediato de los más sobresalientes sistemas instructivos

Sistemas instructivos	Efectos estimados promedio de los sistemas instructivos sobre el rendimiento inmediato	
	Rdto (ME) en exámenes por niveles	
	Previos a la universidad	Enseñanza superior
Personalized System of Instruction-PSI	0,50	0,50
Learning for Mastery-LFM	0,50	0,70
Tutoría	0,40	-
Sistema Audio-Tutorial-AT	-	0,20

Fuente: J. Kulik y Kulik (1989).

En esta tabla ya se habla expresamente del *learning for mastery*-LFM, el cual en la enseñanza universitaria resulta más eficaz incluso que el mismo *psi*. Este hallazgo de la superioridad de los efectos en el nivel universitario está contradicho por otros hallazgos, que van en la línea de señalar un mayor efecto del *learning for mastery* cuanto más bajo es el nivel de escolaridad, esto es, en la enseñanza primaria y no en la universidad, como se apuntó más arriba. Pues bien, como resumen de sus hallazgos, Kulik y Kulik afirman en la segunda de sus conclusiones y a la vista de los hallazgos:

Quando se toma el aprendizaje del estudiante como criterio de la eficacia instructiva, los registros de los sistemas de enseñanza basados en el dominio –el LFM de Bloom y el *psi* de Keller– son los más impresionantes, si bien la CBI (*computer based instruction*) y los programas tutoriales también tienen notables contribuciones al aprendizaje del estudiante (J. Kulik y Kulik, 1989).

Como se va viendo, Willet et al. (1983), Fraser et al. (1987) y el matrimonio J. Kulik y C. Kulik (1989) han tenido una preocupación muy loable, la de dar visiones de síntesis de ciertos fenómenos, en este caso del efecto de los sistemas de enseñanza y aprendizaje más usuales sobre el rendimiento inmediato de los alumnos. Pues bien, esta preocupación no es pasajera.

En épocas posteriores otros autores han seguido teniendo igual preocupación. Uno de ellos es Spencer (1996, 141, en Lara Ros, 2001, 98) quien, movido igualmente por dar visiones de síntesis sobre los efectos de varios modelos y métodos de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, incluye la siguiente tabla modificada (Tabla V). Lo que tiene de peculiar es que analiza el efecto de varios modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, agrupándolos en tres niveles de magnitud del

TABLA V. Efecto de varios modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, agrupados en dos niveles de magnitud del efecto-ME

Grado del efecto-ME	Modelos y sistemas	ME
Moderado (0,35-0,69)	Tutoría	0,40
	Vídeo	0,41
	Simulaciones del ordenador	0,49
	<i>PSI</i>	0,58
Grande (>0,69)	LFM y <i>PSI</i> (retención en los exámenes)	0,70
	Trabajo para realizar en casa-homeework (calificado)	0,79
	LFM	0,80

Fuente: Spencer (1996, en Lara Ros, 2001).

efecto (ME), esto es, pequeño, moderado y grande. Movidio por idéntica preocupación de parsimonia en la provisión de información, no se incluirán los 7 sistemas que arrojan sobre el rendimiento un efecto pequeño.

Esta categorización de los efectos de los modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento presenta la ventaja de que nos permite ver intuitivamente cuáles de ellos provocan un efecto pequeño, es decir, más o menos similar al efecto que provoca la enseñanza convencional, con la que se comparan, cuáles provocan un efecto moderadamente superior y cuáles uno grande. ¿A qué llama Spencer efecto pequeño, moderado y grande? En la tabla se indica, pero un efecto pequeño de los modelos y sistemas, en comparación con la enseñanza convencional, es el que es inferior a 0,35; efecto moderado es el que varía de 0,35 a 0,69; y efecto grande es el que supera un mínimo de 0,70. Lo que Spencer nos ofrece es una metasíntesis.

Preocupado por el objetivo del presente trabajo, me voy a fijar en los modelos con efecto mayor, si bien la tabla contiene una información inagotable. De ella quiero destacar la que más sobresale, a saber, que el *learning for mastery* es el modelo que más alto efecto produce de entre todos los modelos y sistemas que se aplican en la enseñanza. Tal efecto es de 0,80.

Tomando estos datos y a partir de otras investigaciones, Lara Ros (2001) afirma que «todo parece apuntar que algunas de las estrategias del *mastery learning* son las que mayores y mejores efectos producen en la enseñanza». En la página siguiente plantea si en la eficacia de tales procedimientos, refiriéndose al *learning for mastery* y PSI, influye la variable profesor, concretamente su experiencia. Viene a concluir que «tanto con profesores con experiencia como noveles, el rendimiento de los alumnos es significativamente mejor en los grupos experimentales -*Learning for Mastery* y PSI- que en los de control».

Un año más tarde, Sipe y Curlette (1997), movidos por idéntica preocupación de arrojar visiones de síntesis sobre la eficacia de los diversos procedimientos instructivos y de muchas variables moderadoras de la eficacia instructiva, recurrieron a la vía de la metasíntesis. En efecto, a partir de la información de síntesis cuantitativas, examinaron los efectos que sobre el rendimiento inmediato tenían todas las intervenciones curriculares de las cuales se tenía información (Tabla VI). Ellos distinguen entre las cinco intervenciones curriculares con magnitudes del efecto me más altas y las cinco más bajas.

En la tabla, modificada, se indican los efectos sobre el rendimiento inmediato de los alumnos de las tres intervenciones curriculares con efecto más alto de entre el grupo de los efectos más altos. Una vez más, el *mastery learning* arroja un efecto de 0,82, que es levemente superior al obtenido por Spencer. Viene a indicar de nuevo

TABLA VI. Efectos sobre el rendimiento de las intervenciones curriculares con magnitudes del efecto ME más altas

Intervención curricular con efectos más altos	N estudios primarios	ME	Percentil
1. Enseñanza del vocabulario	52	1,147	87
2. Enseñanza acelerada	13	0,880	81
3. <i>Mastery learning</i>	25	0,821	79

Fuente: Sipe y Curlette (1997).

que el tratamiento-ML logra subir a su alumno medio en rendimiento hasta un punto de la distribución convencional calificable como de *notable alto* a *sobresaliente*. Esto desde el punto de vista práctico es enormemente prodigioso. ¿Qué método no convencional logra subir el rendimiento promedio de su grupo hasta donde se encuentra un alumno del grupo convencional conceptualizado entre *notable* y *sobresaliente*?

Por tanto, como resumen puede afirmarse que de entre los métodos, sistemas, procedimientos y estrategias instructivos que ordinariamente se vienen aplicando desde hace décadas en el campo de la enseñanza, todo método de enseñanza basado en el modelo de *learning for mastery* es comparativamente el que más altos niveles de rendimiento inmediato provoca en los alumnos, cuando cada uno de esos modelos se compara con la enseñanza convencional.

Ahora bien, podemos profundizar un poco más en los resultados. Para ello, se debe abandonar la metodología de las síntesis de síntesis o metasíntesis y centrarse en la de los metaanálisis. En efecto, cuando se recurre a síntesis cuantitativas concretas, los autores se preguntan por el efecto diferencial del *learning for mastery*, esto es, por el efecto de tal modelo cuando se aplica en distintas circunstancias y con personas diversas. La hipótesis de que se parte es la de que, como confirma posteriormente la investigación educativa, la eficacia de tal modelo no es idéntica, según sean las circunstancias en las que se aplica.

Las variables más investigadas han sido las siguientes, basándonos principalmente en las síntesis de Guskey y Pigott (1988) y C. Kulik *et al.* (1990): el distinto nivel de escolaridad de los alumnos (elemental/secundario/universitario), su grado de capacidad (alta/baja), la materia que es objeto de aprendizaje (dura/blanda), el nivel o estándar de dominio fijado para pasar la prueba formativa de la unidad (alto/medio/bajo) y el autor de las pruebas utilizadas para medir el criterio (locales/estandarizadas). Así, pues, ¿de qué variables o circunstancias depende que varíe el rendimiento inmediato? En forma de tesis se puede concluir que, cuando se utiliza el LFM (ya se sabe, comparado con la enseñanza convencional) el rendimiento final inmediato es más alto:

- Cuanto más bajo es el nivel de escolaridad (primario) de los alumnos y menor a medida que se asciende en los niveles.
- Cuando las materias de aprendizaje son preferentemente de ciencias sociales (blandas) y menor cuando se aprenden materias de ciencias duras (del ámbito científico-matemático).
- Cuanto más corta es la duración de la exposición al tratamiento instructivo del LFM y menor cuando la duración es mayor.
- Cuanto más alto es el nivel de dominio (estándar) exigido para pasar las pruebas formativas, siempre que no sea tan excesivamente alto (del 100%) que perjudique la motivación de los estudiantes. El intervalo mínimo requerido no debe ser inferior al 85%.
- Cuando se exige demostración de dominio (vs no exigencia).
- Con pruebas referidas a criterio (locales o confeccionadas por el equipo investigador para los fines de la investigación) y no con pruebas estandarizadas.
- Con alumnos menos capaces.

Es decir, lo que se quiere decir es que, aunque la eficacia del LFM está fuera de toda duda, ya que es globalmente eficaz, lo es especialmente en esas circunstancias descritas.

Las variables afectivas

Si sobre las variables cognitivas, es decir, el rendimiento inmediato, el *learning for mastery* es lo productivo que se ha visto, ¿es igualmente eficaz sobre las variables de tipo afectivo? Aunque ordinariamente se viene hablando del efecto de estos modelos y sistemas sobre el rendimiento inmediato, sin embargo existen algunas evidencias de similar signo sobre otras *variables*, aunque en número de efectos sustantivamente menor. Tiene su lógica explicación el que el rendimiento inmediato sea el centro de atención de la práctica y de la investigación, pero es comprensible que se hable de la importancia de las variables actitudinales, porque ellas están al menos a largo plazo en la base del rendimiento y de la formación del alumno.

Aunque no es muy frecuente que se hable en estudios de metátesis de las variables actitudinales y de personalidad, sin embargo, existen algunos estudios al respecto. He podido contabilizar la visión global que ofrecen Willett *et al.* (1983), Fraser *et*

al. (1987) y J. Kulik y Kulik (1989), quienes presentan una serie de modelos y métodos, entre ellos el LFM, los cuales se enfrentan a la situación convencional, con lo que se tiene una visión global comparativa de su eficacia, al ser contrastados con el mismo modelo, la enseñanza convencional.

Willet y otros (1983) insertan una tabla (ME y número de estudios) (Tabla VII) en la que se ponen en relación diversos modelos, métodos y procedimientos de enseñanza con una serie de variables denominadas genéricamente afectivas y una de personalidad, el autoconcepto, cuando tales procedimientos se comparan con la enseñanza convencional. La de autoconcepto no se incluye porque solamente en dos sistemas se proporciona información de ella, de los cuales ninguno es de *mastery learning*. Igualmente se excluyen los sistemas restantes, dejando solamente los pertinentes y «todos». Efectuada una rápida lectura al número de estudios, se pone en evidencia un primer dato ya aludido, la escasez de estudios que se plantean el efecto que tales procedimientos de enseñanza tienen sobre variables no cognitivas. Esto evidencia dos aspectos. El primero, que no se ocupa especialmente la investigación del efecto sobre estas variables, que el interés mayor es el rendimiento. El segundo es más problemático, en el sentido de que de pocos estudios que sustentan un determinado efecto no se pueden extraer grandes conclusiones, a diferencia de los estudios sobre rendimiento. Convendrá tener en cuenta este dato a la hora de interpretar algunas conclusiones que se puedan derivar de estos resultados tan poco representativos, tal y como se puede comprobar en la tabla que se adjunta.

Además de la escasez de estudios, resalta el dato de que solamente el *mastery learning* y el PSI van asociados a valores altos sobre variables afectivas, exceptuado el valor -0,58 de la enseñanza asistida por ordenador, pero es de signo negativo y lo soporta un solo estudio. Si esto se pudiera extrapolar a la situación ordinaria escolar -no se olvide que estos valores de me de 0,52 vienen sustentados por 2 estudios-, no se evidenciaría otra situación distinta de la expresada en relación con el rendimiento, a saber, que entre los efectos sobre el rendimiento y sobre variables actitudinales,

TABLA VII. Efecto de diversos modelos, métodos y procedimientos de enseñanza sobre variables afectivas

Sistemas	Variables afectivas	
	Δ	Estudios n
<i>Mastery learning-LFM</i>	52	2
PSI-Sistema Personalizado de Instrucción	52	2
Todos	03	45

Fuente: Willet, Yamshita y Anderson (1983).

estos procedimientos basados en el dominio -LFM y PSI- provocan resultados positivos y no bajos, y sustantivamente superiores al resto de los otros procedimientos.

Fraser *et al.* (1987), a su vez, insertan una tabla (Tabla VIII) en la que comparan el efecto de varios procedimientos y estrategias instructivas, entre ellos los métodos de enseñanza, como la enseñanza asistida por ordenador-eac, sobre variables afectivas y sobre el rendimiento inmediato, con la intención de comparar diferencialmente dichos efectos dentro de un mismo método de enseñanza. La conclusión que se desprende es doble. Por una parte, el *mastery learning* es de entre los métodos comparados el que mejores resultados arroja tanto sobre el rendimiento como sobre variables afectivas (de actitudes). En segundo término, destaca el hecho de que el efecto sobre las variables afectivas, si no es estadísticamente superior, al menos no se puede afirmar a partir de los datos que sea inferior al efecto que genera sobre el rendimiento inmediato.

Tanto en el caso del *mastery learning* como de los deberes su relación con las variables afectivas es aún mayor que con el rendimiento. Todo esto viene a confirmar que estos procedimientos, además de provocar un alto rendimiento, generan una actitud igual o superior. No ocurre lo mismo con la enseñanza programada, la cual genera un rendimiento promedio positivo, aunque modesto ($r = 0,09$, equivalente a una $ME = 0,18$) y una modesta actitud negativa ($r = -0,07$).

J. Kulik y Kulik (1989), en su revisión sobre la relación de los sistemas instructivos con el rendimiento y variables no cognitivas, no incluyen estudios del *learning for mastery*, aunque sí del PSI. De este sistema incluyen un efecto de 0,40 en la enseñanza superior sobre la actitud hacia la enseñanza y otro efecto similar en actitud hacia la materia. Pero nada más. La actitud hacia estos dos campos -enseñanza y materia- de los restantes sistemas es enormemente decepcionante. Pese a no incluir datos, afirman lo siguiente al resumir los efectos del LFM de Bloom:

TABLA VIII. Efecto comparativo de diversos sistemas de enseñanza sobre el rendimiento y variables afectivas

Métodos de enseñanza	Síntesis	Afectivo		Cognitivo	
		Relaciones	r global	Relaciones	r global
1. Deberes (homework)	1	9	0,29	110	0,21
2. CAI/EAO	6	66	0,02	345	0,14
3. Enseñanza programada	2	18	-0,07	220	0,09
4. Tutorías	6	58	0,17	125	0,25
5. <i>Mastery learning</i>	1	8	0,33	118	0,25

Fuente: Fraser *et al.* (1987).

A pesar de que los efectos actitudinales del método no han sido estudiados frecuentemente, lo que de la pequeña evidencia que existe se sugiere es que tales efectos también son positivos (J. Kulik y Kulik, 1989).

Por tanto, puede afirmarse, si bien existe menos replicación de investigaciones en este campo, que los procedimientos alrededor del aprendizaje para el dominio, y en concreto el *learning for mastery*, siguiendo con la línea de los estudios sobre el rendimiento, arrojan una actitud positiva, considerada al menos como moderada, y desde luego claramente superior al resto de los procedimientos o sistemas.

Habilidades cognitivas

Se ha analizado en los dos epígrafes inmediatamente anteriores el efecto que el enseñar a través del LFM genera en el rendimiento y las actitudes de los alumnos. Pero si uno se fija con una mínima atención, se da cuenta de que una cosa es lo que se enseña, esto es, los contenidos de la misma enseñanza, y otra cosa es lo que se aprende. En el caso de las variables actitudinales se observa con mayor nitidez que en el rendimiento, porque un profesor puede enseñar matemáticas y, además de un aprendizaje, que en último término se manifiesta en rendimiento, se generan unas actitudes. Algo similar ocurre con las habilidades cognitivas.

Cuando el profesor enseña, el alumno aprende. Pero no aprende solamente los contenidos mismos sino también el proceso a que el profesor recurrió para hacerlo. Es decir, que un alumno aprende no sólo de lo que se enseña, sino de cómo se enseña. Es decir, unos aprendizajes conducen a otros, se transfieren a otros. A esto ordinariamente se llama *transferencia de aprendizaje o aprender a aprender*. ¿Qué dice la investigación educativa sobre la transferencia de aprendizajes provocada por diversos métodos?

Willet *et al.* (1983) se ocuparon de recoger información, la poca que había, de estudios sobre la generación de distintas habilidades cognitivas, que afloraban en los alumnos, por el hecho de recurrir los profesores a varios sistemas individualizados de enseñanza para que los alumnos aprendieran las distintas materias del currículum. Analizan el efecto sobre el aprendizaje de los métodos de la ciencia, el pensamiento crítico, el pensamiento lógico y la creatividad, por efecto del

seguimiento de varios sistemas que, por la parsimonia, se incluyen los dos afectados y «todos». La variable «creatividad» se suprime en la tabla adjunta (Tabla IX) por no existir estudios para lo que nos concierne. Es verdad que el número de estudios es muy reducido, pero si las conclusiones que derivan de estas investigaciones tuvieran un alto grado de sustentación, sería de suma utilidad saber que esas dimensiones cognitivas de alto nivel se pueden adquirir o aprender, aunque tal vez no enseñar.

Esas dimensiones son perseguidas en todos los niveles de enseñanza, pero especialmente en los superiores. Lo especialmente importante es que se pueden adquirir no enseñándolas, sino aprendiéndolas mediante una metodología instructiva peculiar. Los mayores efectos los generan los modelos orientados al dominio, es decir, aquellos en los que existe un alto grado de estructuración de las materias y de la secuencia de aprendizaje, en los que existe congruencia entre todos los elementos del proceso, una evaluación frecuente, acompañada de un alto grado de exigencia en el dominio de los contenidos y objetivos de aprendizaje, seguida de *feedback* y de los procesos a que da lugar, esto es, a una enseñanza correctiva y de enriquecimiento. Las características que adornan a estos programas son, entre las más sustanciales, como afirman Fraser *et al.* (1987), la supervisión, dirección, estructura hacia la meta en interacción con el profesor.

De los efectos estudiados destacan el aprendizaje de los métodos de la ciencia y el pensamiento crítico. De la primera citan dos estudios, con un efecto de 1,24; de la segunda, uno que arroja una magnitud de 0,89. Una vez más, aunque basados en muy pocos estudios, si esto pudiera generalizarse podría afirmarse que los sistemas basados en el modelo de aprendizaje para el dominio provocan mayor efecto sobre las habilidades cognitivas que sobre el rendimiento, lo cual sería altamente revolucionario.

TABLA IX. Efecto de varios sistemas individualizados de enseñanza sobre habilidades cognitivas de nivel superior

Sistemas	Métodos de la ciencia		Pensamiento crítico		Pensamiento lógico	
	Δ	n	Δ	n	Δ	n
Mastery learning	1,24	2	0,89	1	-	-
Sistema personalizado de instrucción-PSI	0,52	2	0,89	1	0,40	1
Todos	0,30	19	0,23	7	0,40	3

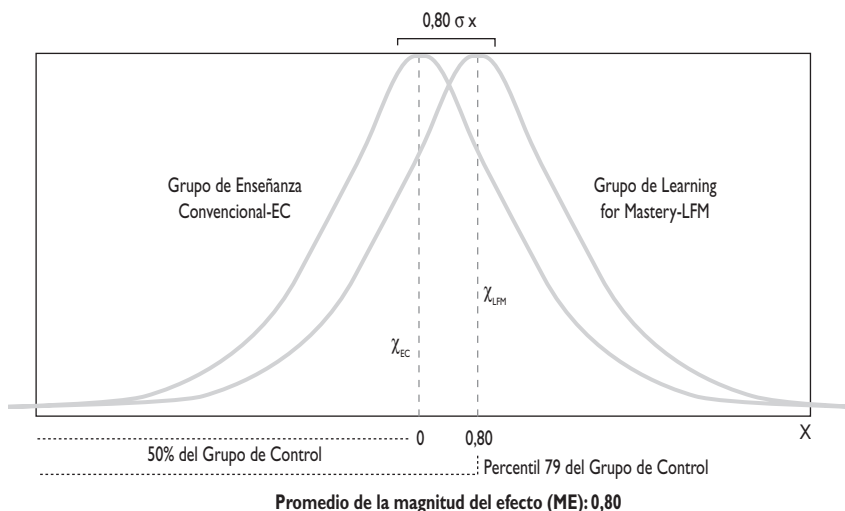
Fuente: Willet, Yamshita y Anderson (1983, 415).

Conclusión

Creo haber conseguido los dos objetivos que me había propuesto, el de dar a conocer el *mastery learning* en sus elementos esenciales, por una parte, y el de conocer las evaluaciones principales hechas sobre su grado de bondad en comparación con otros sistemas de enseñanza, por otro. En efecto, a modo de *conclusión* a partir de todas estas evidencias experimentales puede afirmarse que los programas centrados alrededor del dominio son los que, en el estado actual de la investigación educativa de tipo experimental, mejores resultados arrojan tanto en variables cognitivas (rendimiento) como afectivas, y de otro tipo, entre las que destacan las habilidades cognitivas de nivel superior.

En términos prácticos, por lo que respecta al rendimiento, estos datos significan (Figura III) que el rendimiento inmediato del estudiante-tipo que aprende por *mastery learning*, es decir, el representado por la media del grupo, se incrementa hasta llegar a ser equivalente al de un alumno del modelo convencional conceptuado como *notable alto* (próximo a la nota 8). Esto se ilustra en la figura adjunta confeccionada al efecto.

FIGURA III. Efecto comparativo sobre el rendimiento de un tratamiento de Learning for Mastery-LFM y uno Convencional-EC



Así pues, no tiene nada de extraño el que a partir de todos estos datos, que reflejan la bondad del modelo de *mastery learning*, Anderson y Block afirmen lo siguiente:

Tomado en su conjunto, la evidencia a partir de la investigación sugiere que el modelo de enseñanza y aprendizaje de *mastery learning* representa uno de los mayores adelantos en la mejora del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza escolar, para cuya finalidad han estado indagando tanto la comunidad de los prácticos en educación como la comunidad de personas dedicadas a la investigación, desarrollo y difusión educativos. En verdad, este cuerpo creciente de investigación sugiere que las estrategias de *mastery learning* en general han reunido fehacientemente, total o en parte, los criterios generales de investigación usualmente no cumplidos por la mayor parte de otras tendencias innovadoras orientadas a la mejora de la enseñanza y aprendizaje escolar (Anderson y Block, 1985).

Y finalizan formulando una recomendación:

Las estrategias de *mastery learning* se pueden enseñar a los profesores, han sido usadas y son eficaces para un amplio número de estudiantes (Anderson y Block, 1985).

Balance crítico

A través de las anteriores páginas se ha pretendido responder a dos de los tres objetivos, que eran objeto del presente trabajo, esto es, el conocer y evaluar el LFM. Es llegado el momento de resolver el tercer objetivo propuesto, el de ponderarlo, esto es, el de hacer balance sobre sus luces y sombras, que sin duda las tiene. Algunos autores hablan de limitaciones, que en la mayoría de los casos no son específicas del LFM, sino de todo modelo de enseñanza que pretenda promover el aprendizaje de sus alumnos. Se habla del alto grado de destreza de los profesores para poder ponerlo en práctica, del diverso grado de eficacia del LFM según el nivel de escolaridad de los alumnos, de los problemas organizativos que provoca a los centros el atender tipologías de alumnos tan dispares como los que entran al proceso, cuando lo que básicamente se pretende es atender a cada alumno como cada alumno precisa... Sin embargo, se van a mencionar limitaciones más específicas, las cuales pueden vincularse a fuentes de

carácter práctico, es decir, ligadas a la dificultad de su ejecución; de carácter teórico y hasta de carácter reivindicativo.

Veamos en primer término algunas dificultades de carácter *práctico*. Al comentar con un grupo de profesores de educación secundaria las excelencias del *learning for mastery*, no sin fundamento, uno se interesó por las razones de su reducido grado de expansión. «Si es tan bueno, ¿por qué no se aplica más?», me dijo. La respuesta se orientó en una sola dirección: cuesta aplicarlo y requiere la realización de un considerable número de tareas, alguna de las cuales conlleva, si no un grado considerable de dificultad, sí un acusado grado de laboriosidad. De tal modo esto es así que en muchos casos el poder llevar a cabo un programa tal requiere la colaboración de varios profesores de idéntica o afín materia agrupados bajo un mismo departamento.

Para analizar algunas limitaciones o dificultades de carácter práctico se va a acudir al examen de las tareas, tal y como las describen Anderson y Block (1985), descritas anteriormente, y en particular aquellas subtareas que presenten especial dificultad. Así, dentro de la tarea de *definición* del dominio, puede no costar mucho trabajo escribir los objetivos generales, incluso los específicos de la asignatura, aunque su formulación requiere un grado acusado de reflexión, madurez y familiaridad con ella; puede ser relativamente fácil dividir el curso en unidades y secuenciarlas, incluso el seleccionar los contenidos de la materia. Sin embargo, es más laboriosa la tarea de redactar una prueba final de carácter sintético, que sirva para valorar el grado final de dominio de la materia por cada uno de los alumnos. Y, por supuesto, es mucho más trabajosa la tarea de redactar las distintas pruebas formativas de las unidades, las cuales deben medir en un alto grado la capacidad de análisis de la materia por parte de los alumnos; no solamente una prueba por unidad, sino probablemente varias, ya que se está pensando en los alumnos de recuperación, que requerirán sin duda una o varias pruebas adicionales. Dado este caudal de trabajo, o el departamento correspondiente funciona como unidad de docencia o un profesor requiere varios años para disponer de adecuadas pruebas de evaluación del rendimiento.

Si se trata de la tarea de *planificación*, el problema se agrava. Diseñar el plan instructivo original, que va destinado a toda la clase, presenta un grado de complejidad considerable, ya que es preciso redactar el enfoque de toda la materia conforme ha de ser enseñada para que pueda ser aprendida por todos los alumnos. Esto requiere un alto grado de madurez y años de familiaridad con la asignatura correspondiente. Asimismo, preparar el material y las actividades adecuados a cada objetivo y apropiados para la mayoría de los alumnos requiere un alto grado de información y concreción. Dado que, fruto de las evaluaciones formativas y de la aplicación del

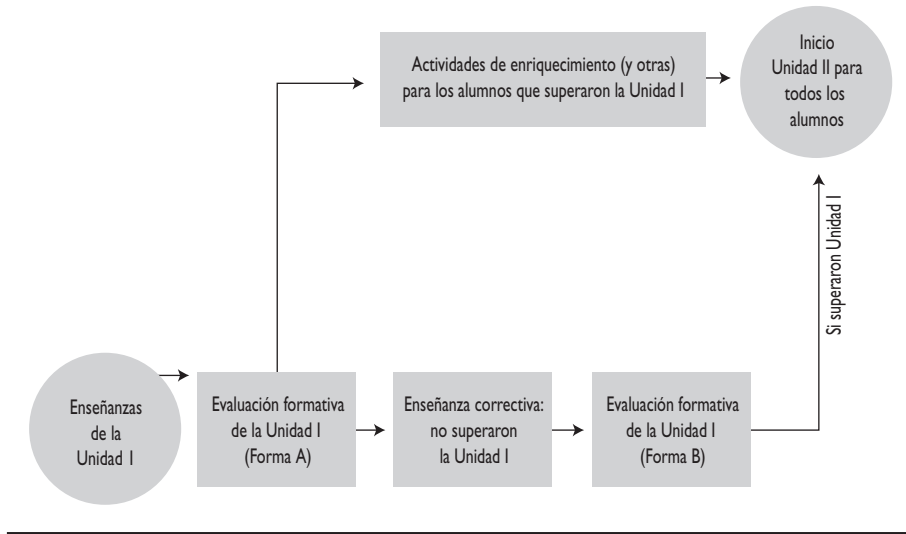
correspondiente estándar de dominio habrá alumnos que no dominen la correspondiente unidad y otros que la dominen, será preciso preparar las actividades correctivas para los alumnos no dominadores y planificar el trabajo de los alumnos dominadores. Y, una vez hecho esto, será preciso planificar el tiempo de enseñanza original, el de los correctivos/enriquecimiento y el de la medida de los resultados de aprendizaje. Todo un reto.

Naturalmente, en la tarea de *enseñanza* se requiere tiempo para orientar a los alumnos sobre expectativas, procedimientos, evaluación formativa y sumativa; sobre la enseñanza de cada unidad según el plan instructivo original, para la aplicación del test formativo previo a la siguiente unidad y para distinguir según los resultados en el test formativo los alumnos dominadores (pasan) de los no dominadores (no pasan).

Es en la fase de enseñanza donde he identificado en especial dos problemas de difícil solución. Uno, en el que mayor esfuerzo y dificultad se encuentra, es la exigencia de dar información de la prueba o *feedback* a todos los alumnos, aunque se considere que están especialmente necesitados los no dominadores, aspecto éste que habría que poner en duda, ya que todos los alumnos están necesitados de *feedback*, incluidos los de alto rendimiento. La afirmación requiere aclaración. No presentaría ningún problema el proporcionar *feedback*, si el tipo de *feedback* que se proporcionara fuera estándar, es decir, el mismo para todos los alumnos. Pero si es verdad, como afirman Bangert-Drowns, C. Kulik, J.A. Kulik y Morgan (1991) en un metaanálisis sobre el efecto instructivo del *feedback*, que de todas las modalidades de *feedback* la que provoca efectos significativamente positivos sobre el rendimiento es la no estandarizada o de explicación, entonces es preciso confesar que el problema práctico se agrava.

Ya dijo Guskey (1996) que el *feedback* tiene que ser individualizado. No se concibe un buen *feedback* común para todos. Debe ofrecerse a cada alumno el tipo de respuesta que precise. Considérese que a una misma respuesta, equivocada o no, puede haberse llegado por distintos procesos y, para que pueda darse un adecuado aprendizaje, el alumno necesita un análisis personal de la respuesta que requiere tiempo, lo cual, en un contexto de grupo y en tiempo convencional de clase, perturba hasta un grado en que se imposibilita el poder atender a cada alumno en el análisis de la prueba tal y como cada alumno requiere. Calculando el tiempo que un profesor necesitaría para poder proporcionar *feedback* a sus alumnos de las correspondientes pruebas de paso de unidad, sin contar las que tendría que aplicar de nuevo a los alumnos no dominadores de la unidad, podríamos referirnos a cientos de horas, tiempo que el sistema difícilmente puede asimilar, aunque han existido intentos de remediar tal dificultad.

FIGURA IV. Ilustración de la diversificación del proceso para los dos tipos de alumnos: dominadores y no dominadores, en la enseñanza de una unidad (I) de aprendizaje



El segundo problema aludido, de los dos vinculados a la enseñanza, es cómo aplicar la *enseñanza correctiva* a los alumnos no dominadores. No todos los alumnos progresan al mismo ritmo. Esto requiere que los estudiantes que han demostrado dominio esperen al resto (véase la Figura IV). No presenta problema el que, simultáneamente a la enseñanza correctiva o de recuperación, se presenten opciones de enriquecimiento a los alumnos dominadores, aunque, como afirman Anderson y Block (1985), a estos alumnos se pueda asignar no solamente tareas de enriquecimiento, sino también de tutoría de sus iguales no dominadores o simplemente de dedicación al estudio de otras materias. La *enseñanza correctiva* está reclamando una asignación de recursos en proporción inversa al rendimiento de los alumnos; requiere que el proceso de enseñanza, sobre todo cuando el número de alumnos que precisan de recuperación es sustancial, se paralice hasta que los alumnos dominen los objetivos de la unidad hasta el estándar fijado. Porque en ocasiones, sobre todo en las primeras unidades y cuando los alumnos entran al proceso con un nivel inadecuado, el proceso se paraliza, de tal modo que se puede impedir avanzar a un nivel previsto. No se olvide que estamos hablando de un contexto de enseñanza grupal.

Es en estos momentos del proceso, tanto en la planificación como en la enseñanza, en donde, a mi entender, se encuentran los principales problemas para la aplicación correcta de un programa de *mastery learning*. Cuando estos problemas se superan, es cuando el rendimiento por él provocado se dispara positivamente.

Además de las cuestiones o dificultades de orden práctico, existen otras cuestiones, diríamos que teóricas, ligadas al mismo modelo del *mastery learning*. Una de ellas es la relacionada con la enseñanza correctiva, en la que se plantea en qué medida ésta es tiempo dedicado al aprendizaje o es algo más de tipo instructivo de más largo alcance. En efecto, algunos autores han sugerido que los logros positivos observados en la mayoría de los programas de *mastery learning* procedían básicamente no tanto de las bondades del programa sino de proporcionar cantidades adicionales de tiempo de aprendizaje para los alumnos que experimentaban problemas o dificultades, cantidades que se obtenían de una enseñanza correctiva adicional, fuera del tiempo de clase o sacrificando el tiempo de aprendizaje en otras áreas y asignaturas. Y ya se sabe que proporcionar más tiempo al estudio suele ser positivo para el aprendizaje.

En la base de este problema se encuentra la cuestión de si el nivel de aprendizaje es una variable alterable o si los alumnos rápidos y lentos aprenden a una velocidad estable y no pueden por tanto ser ayudados a incrementar la proporción en que aprenden. Algunos autores sostienen, basados en evidencias experimentales,

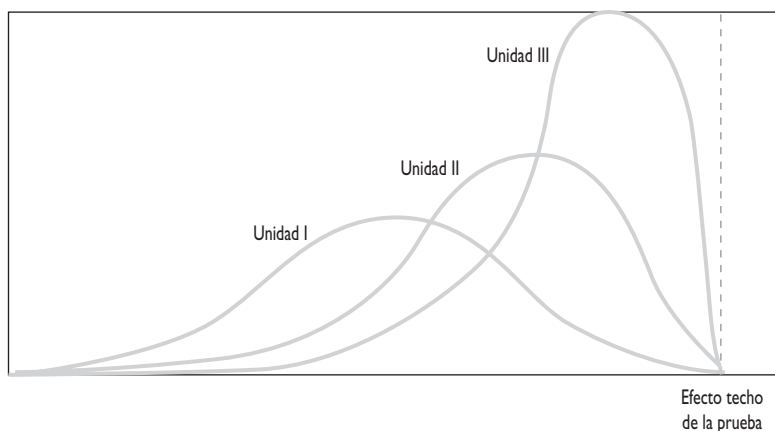
que la proporción de aprendizaje es una característica alterable, por esta razón los alumnos lentos pueden ser ayudados a incrementar la proporción en que aprenden. En efecto, parece que los alumnos al comienzo de las unidades de aprendizaje suelen tener más dificultades y que, por tanto, aprenden más lentamente. Sin embargo, cuando van avanzando en la secuencia, después de haber desbrozado las dificultades mediante un buen *feedback*, una *enseñanza correctiva*, etc., en las unidades finales aprenden con más rapidez y seguridad, con lo que en conjunto el tiempo viene a ser relativamente similar por procedimientos basados en *mastery learning* y otros de corte convencional.

Otra de las cuestiones se relaciona con la identidad de los destinatarios preferentes de su enseñanza. Se ha dicho que el *mastery learning* tiene como estrategias esenciales la enseñanza correctiva y la de enriquecimiento. Es evidente que la primera tiene como destinatarios naturales a los alumnos de bajo rendimiento, que suelen ser los alumnos de minorías marginadas y estudiantes desfavorecidos. De hecho tuvo gran impacto e influencia el testimonio dado por Bloom como invitado por el Congreso de los EEUU en el establecimiento de los programas Head Start sobre la importancia crítica de los cuatro primeros años de vida del niño para promover el

desarrollo cognitivo. Publicó además una obra (*Compensatory education for cultural deprivation*) que tuvo un gran impacto (Bloom, 1965). La progresiva ventaja que estos alumnos van adquiriendo se ilustra en la figura adjunta (Figura V), ventaja que se manifiesta en un corrimiento de las puntuaciones de los alumnos de bajo rendimiento hacia posiciones superiores. Con ello, y como una de sus ventajas, el *mastery learning* se convierte en un procedimiento que tiende a romper el círculo del fracaso. No en vano esta afirmación la confirma la investigación, al menos parcialmente.

El otro tipo de alumnos son los de alto rendimiento. Guskey (1987), al hablar de las estrategias esenciales al *mastery learning*, no se refiere en un primer momento, junto con los correctivos, al enriquecimiento, aunque posteriormente diga que «en la mayor parte de las aplicaciones del *mastery learning* los correctivos se acompañan de actividades de enriquecimiento para estudiantes que alcanzan el dominio a partir de la enseñanza inicial». Esto evidencia que el LFM es un modelo instructivo en mayor grado recuperador del aprendizaje más que promotor de nuevos aprendizajes y favorecedor de los alumnos de bajo rendimiento más que potenciador de nuevos aprendizajes en los de rendimiento superior. Éstos pueden dedicar se a actividades varias -tutores de sus iguales, aprendizaje de otras materias, enriquecimiento-, pero cuando

FIGURA V. Distribución del rendimiento a lo largo de las unidades bajo condiciones de LFM



se dedican a enriquecimiento, su aprendizaje (rendimiento) se encuentra con dificultades de promoción, tal y como se ilustra en la figura. Se encuentran con un efecto de techo de la prueba. Dicho de otro modo, no es fácil compaginar en un modelo de enseñanza en grupo, como el lfm, la recuperación de los alumnos de bajo rendimiento con la potenciación de nuevos aprendizajes en los de alto.

Valgan estas líneas para indicar los que considero principales problemas en la aplicación de programas de *mastery learning*. De cualquier modo, éste es un modelo que genera unos resultados que no tienen parangón en la investigación educativa sobre eficacia de métodos. El hecho de exigir el dominio de los requisitos antes de proceder a abordar aprendizajes posteriores ya es positivo; el hecho de exigir a los profesores que definan los objetivos que se pretenden antes de proceder a asignar tareas es algo que entra dentro de la lógica del aprendizaje; y el hecho de que el lfm sea una metodología recuperadora, aunque explícitamente alguien haya dicho que no es preventiva, no deja de ser positivo.

Ahora que estamos inmersos en la introducción de modelos de enseñanza basados en la adquisición de competencias, se puede preguntar por la posible actualidad del *Mastery learning*. Después de analizar el problema, no veo inconveniente en afirmar que, como postulan los máximos exponentes del modelo, el lfm es neutro respecto de lo que se enseña y cómo se enseña. Siempre que cualquier objetivo o competencia siga la secuencia propuesta por este modelo, éste se adapta a cualquier ámbito de adquisición de competencias. La cuestión se reduce simplemente a definir la competencia, planificarla, enseñarla y evaluarla.

Y algo más. La incorporación a la enseñanza de este modelo no es una cuestión de todo o nada. Lo que todos los autores vienen a decir, y la práctica lo confirma, es que los elementos de este modelo se pueden parcializar; esto es, se pueden ir introduciendo progresivamente nuevos elementos en nuestra práctica educativa, y en ese grado, el aprendizaje de nuestros alumnos irá mejorando.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, L.W.; BLOCK, J.H. (1985): «Mastery learning model of teaching and learning», en T. HUSEN; T.N. POSTLETHWAITE (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, pp. 3219-3230.

- BAIR, CAROLYN RICHERT (1999): «Meta-Synthesis», ASHE Annual Meeting Paper, Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (24th, San Antonio, TX, Nov. 18-21).
- BANGERT-DROWNS, R.L.; KULIK, C.C.; KULIK, J. A.; MORGAN, M.T (1991): «The instructional effect of feedback in test-like events», en *Review of Educational Research*, vol. 61(2) pp.213-238.
- BLOCK, J.H., (ed.) (1979). *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido (Mastery Learning)*. Barcelona: El Ateneo, 2.ª edición.
- BLOOM, B.S. et al. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York: David McKay & Co.
- BLOOM, B.S.; DAVIS, A.; HESS R. (1965): *Compensatory education for cultural deprivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B.S.: «Learning for Mastery», en *Evaluation Comment*, 1, 2 (1968), pp. 1-12.
- (1974): «An introduction to mastery learning theory», en *Schools, society and mastery learning*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 3-14.
- (1976): *Human characteristics and school learning*. Nueva York, McGraw-Hill.
- (1980): *The state of research on selected alterable variables in education*. Chicago, Illinois: University of Chicago, MESA Publication.
- BLOOM, B.S. et al. (1985): *Developing talent in young people*, Nueva York, Ballantine.
- CARROLL, J.B. (1963): «A model of school learning», en *Teachers College Record*, 64 pp. 723-733.
- Clark, C.M. (1985): «Carrol model of school learning», en *The international encyclopedia of education*, Oxford, Pergamon, pp. 641-645.
- DUNKIN, M.J. (1986): «Resarch on teaching in higher education», en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching (AERA)*, Nueva York-Londres, MacMillan, 3ª edición, pp. 754-777.
- EISNER, E.W. (2000): «Benjamin Bloom. 1913-99», en *Prospects: The quarterly review of comparative education* (París, UNESCO: International Bureau of Education), vol. xxx:3.
- FRASER, B. J.; WALBERG, H. J.; WELCH, W.W.; HATTIE, J. A. (1987): «Syntheses of Educational productivity research», en *International Journal of Educational Research*, vol.11:2, pp.145-252.
- GENTILE, R.; LALLEY J. P. (2003): *Standards and Mastery Learning. Aligning teaching and assessment so all children can learn*, Thousand Oaks, California, Corwin Press, Inc.
- GLASS, G. V. (1977): «Integrating findings: The Meta-analysis of research», en *Review of Research in Education*, 5 pp. 351-379.

- GLASS, G.V. (1976).: «Primary, secondary and meta-analysis of research», en *Educational Research*, 5 pp. 3-8.
- GUSKEY, THOMAS R.; GATES, SALLY L. (1985): «A Synthesis of Research on Group-Based Mastery Learning Programs», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (69th, Chicago, il, March 31-April 4, 1985).
- GUSKEY, T.R. (1987).: «The essential elements of mastery learning», en *Journal of Classroom Interaction*, vol.22:2, pp.192-2.
- (1996): «Mastery Learning», en *International Encyclopedia of developmental and instructional Psychology*, Pergamon, pp. 362-367.
- (2001): «Benjamin S. Bloom's Contributions to Curriculum, Instruction, and School Learning», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- GUSKEY, T. R.; PIGOTT, T. D. (1988): «Research on group-based Mastery Learning Programs: A meta-analysis», en *The Journal of Educational Research*, 81:4 (march-april) pp. 197-216.
- HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) (1985): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon.
- KELLER, F. S. (1968): «Goodbye, teacher...», en *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, pp. 78-89.
- KULIK, J. A.; KULIK, C-L.C.: «Meta-Analysis in Education», en *International Journal of Educational Research*, 13:3 (1989), monográfico.
- LARA ROS, S. (2001): *La evaluación formativa en la Universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*, Eunsa, Pamplona, pp. 341.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. (1990): «Efecto diferencial de la Enseñanza Asistida por Ordenador», en *Revista Complutense de Educación*, vol.1:2, pp. 311-324.
- (1991): «Eficacia de una situación de individualización del aprendizaje a través del PSI (vs. EC) en la Universidad», en *Bordón*. 43(3), pp. 315-327.
- SIFE, T. A.; CURLETTE, W. L. (1997): «A meta-Synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analysis», en *International Journal of Educational Research*, vol. 25:7, pp. 583-698.
- SPENCER, K. (1996): *Media and Technology in Education*. Raising Academic Standards. Liverpool, Manutius Press.
- WITTRICK, M. C. (ed.) (1986): *Handbook of research on teaching (AERA)*. Nueva York-Londres, MacMillan, 3.ª edición.
- WILLETT, J. B.; YAMASHITA, J. J. M.; ANDERSON, R.D. (1983): «A meta-analysis of instructional systems applied in science teaching», en *Journal of Research in Science Teaching*, 20 pp. 405-417.

Anexo I

Lo que esta escala puede tener de aportación original, aparte del atrevimiento de incluirla en un intento de ser de utilidad a todo profesor que desee poner en práctica el modelo, es la vinculación de estas conductas o subtareas con los cuatro elementos clásicos de toda programación –fijación o redacción de objetivos, selección de contenidos, propuesta de medios y realización de evaluación–.

Lo que se pide en todos los casos es la indicación del grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones, ya contengan uno o varios juicios en la misma pregunta. Dado que son conductas deseables, se formulan en sentido positivo. El acuerdo con las afirmaciones de cómo un profesor se conduce, se expresa mediante una escala que varía de 0 a 5, según sea nulo (0) o máximo (5) el acuerdo con la percepción que dicho profesor tiene sobre cómo se conduce su actividad como docente.

I. Definición de lo que es objeto de dominio

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Objetivos	1. Antes del comienzo del curso he identificado y redactado los objetivos generales o resultados más importantes del curso.	
Contenidos	2. A continuación divido el curso en bloques o unidades de aprendizaje.	
Objetivos	3. Defino los objetivos específicos de cada unidad, que son concreción de los objetivos generales.	
Contenidos	4. Secuencio las unidades según su orden lógico y conforme a su creciente dificultad.	
Contenidos	5. Decido qué es lo que constituye el dominio de cada unidad.	
Evaluación	6. Preparo la prueba final (sumativa), que redacto pensando en el logro de los objetivos.	
Evaluación	7. Fijo el nivel que es preciso alcanzar en dicha prueba para considerar dominado el curso.	
Evaluación	8. Para cada unidad redacto una prueba, la cual tiene carácter formativo y sirve para ver cómo va avanzando el alumno de una a otra unidad de aprendizaje.	
Evaluación	9. Determino el nivel de realización de dichas pruebas, que es alto (alrededor del 85% de acierto en la prueba), para que sea considerada dominada cada unidad.	

II. Planificación de la enseñanza en orden al dominio de los objetivos

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Medios	10. Antes del inicio del curso, diseño el plan instructivo original (PIO) pensando en toda la clase	
Medios	11. Preparo el material adecuado a cada objetivo y apropiado para todos o la mayoría de los alumnos.	
Medios	12. Preparo las actividades que comprometen a todos o a la mayoría de los alumnos.	
Medios	13. Preparo las actividades correctivas de cada unidad, pensando en los alumnos que no la dominaron.	
Medios	14. Redacto las actividades correctivas o de recuperación a partir de la información proporcionada por el test formativo de la unidad	
Medios	15. Planifico el trabajo de los alumnos dominadores para que se enriquezcan simultáneamente a las actividades correctivas	
	16. Hago una planificación de todo el tiempo, es decir, el dedicado a la enseñanza original, a las actividades correctivas y a la evaluación de los resultados de aprendizaje (pruebas formativas).	

III. Enseñanza en orden al dominio

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Medios	17. Al inicio de mi actividad propiamente docente, proporciono a mis alumnos información y orientaciones sobre cuáles son las expectativas sobre la materia, los procedimientos a seguir y la evaluación formativa y sumativa que se empleará.	
Medios	18. Enseño cada unidad según el plan instructivo original.	
Medios	19. Una vez enseñada la unidad, aplico el test formativo previo al paso a la siguiente.	
Medios	20. Obtenidos los resultados en el test formativo y basándose en el estándar prefijado, identifico qué alumnos son dominadores (pasan) y cuáles no son dominadores (no pasan).	
Medios	21. Informo de la prueba (feedback) haciendo especial hincapié en los no dominadores.	
Medios	22. Aplico la enseñanza correctiva o de recuperación planificada para los no dominadores.	
Medios	23. Igualmente, presento opciones a los dominadores; éstas pueden ser de ampliación/profundización de la materia, de tutorización de sus iguales no dominadores o simplemente de estudio de otras materias.	
Medios	24. Aplico una nueva prueba formativa a los no dominadores, repitiendo el proceso, si se precisara.	
Medios	25. Anuncio la fecha de inicio de la siguiente unidad y sigo en las demás idéntico proceso.	

IV. Evaluación

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Evaluación	26. Superados los objetivos de todas las unidades, aplico la prueba final (test sumativo).	
Evaluación	27. Asigno la calificación final a cada alumno del curso, independientemente de la asignada a los demás alumnos.	

Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel¹

Jose F. Lukas, Karlos Santiago, Luis Joaristi , Luis Lizasoain

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea²

Resumen

En este trabajo se analizan los usos y las formas de evaluar de los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV). Durante cuatro cursos académicos (1999-00/2002-03) a una muestra de docentes de la ESO se les ha aplicado un cuestionario sobre procesos de centro y aula. Con las respuestas aportadas se describen los procesos evaluativos de los docentes para a continuación realizar un estudio diferencial que, dada la estructura anidada de los datos, se lleva a cabo mediante modelización multinivel. Los resultados obtenidos apuntan a que, en general, los profesores asumen y ponen en práctica las directrices de la LOGSE en lo que a la evaluación se refiere, aunque usos más académicos son igualmente bastante frecuentes (evaluación normativa, el profesor como único agente evaluador). Los modelos propuestos en el estudio diferencial apuntan a que las covariables más importantes son la antigüedad del profesorado y, sobre todo, el ciclo de la ESO en que ejerce.

Palabras clave: educación secundaria, profesorado, evaluación de los alumnos, tipos de evaluación, modelos multinivel.

Abstract: *Types of assessment and their uses by compulsory Secondary Education teachers. A multilevel model*

This article deals with the analysis of the different types of assessment and their uses by compulsory Secondary Education teacher in the autonomous community of the Basque

⁽¹⁾ Esta investigación se ha podido realizar gracias a la financiación del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (proyecto UPV 0218.230-H-15288).

⁽²⁾ Este cuestionario ha sido construido por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (REDES, 1999).

Country. A sample of Secondary Education teacher filled in a questionnaire on school and classroom processes throughout four school years (1999-00/2002-03). Then, teacher's assessment processes are described according to the resulting to the data. Afterwards, taking into account the interrelated structure of the data, a differential analysis is carried out by means of a multilevel modelation. The outcomes come to show that teachers usually adopt and put into practice LOGSE guidelines concerning assessments, although more academic uses are also quite frequent (for instance, normative assessment and the teacher as the only evaluator agent). The models proposed in the differential study show that the most significant covariables are teacher's seniority and, specially, the cycle of compulsory Secondary Education in which s/he teaches.

Key words: secondary education, teachers, student evaluation, evaluation types, multilevel models.

Introducción

Durante los últimos años hemos asistido a una serie de cambios educativos amparados en diferentes leyes que se han ido aprobando y que han tenido repercusiones directas en los usos y formas de evaluar de los profesores.

Hasta la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación (LGE), la evaluación de los alumnos no era una responsabilidad directa del profesor. Con la aprobación de esa Ley esta tarea pasa a recaer en el docente. Pero además, la LGE supuso un avance significativo en el quehacer evaluativo debido entre otras razones a:

- La aparición del término evaluación por primera vez en la legislación educativa española.
- La orientación de la evaluación hacia la mejora, incorporando la recuperación como estrategia para la misma.
- La ampliación del objeto evaluativo también a otros ámbitos educativos.
- La consideración de otros aspectos a evaluar además del rendimiento académico del alumnado.
- La necesidad de la evaluación continua y orientadora.

Sin embargo, esa Ley, basada en muchos aspectos en lo que a la evaluación se refiere en la ideas de Tyler (1950), se centraba en la evaluación por objetivos, dándose

excesiva importancia a los resultados finales y olvidándose del proceso. Por ello, aunque en la LGE se hable de la función formativa, ésta es difícil que se dé si sólo se evalúa al final (Lukas y Santiago, 2004a).

Durante los 20 años de vigencia de la misma se constató que la evaluación se centró exclusivamente en el rendimiento académico de los alumnos y, tal y como señalan Sáez Brezmes y Carretero (1995), los conceptos novedosos de la evaluación se convirtieron en términos de una retórica oficial asumida, pero nunca utilizada en su profundidad. Quizás, las carencias formativas del profesorado para garantizar una evaluación continua y formativa también contribuyeron a que las potencialidades de la LGE no se desarrollaran.

Con la aprobación en 1990 de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se planteó un cambio educativo sin precedentes en España. Este cambio fue acompañado de variaciones en lo que a la evaluación se refiere:

- Se subraya el carácter formativo de la evaluación.
- Se amplía el agente dejando de ser el profesor el único evaluador.
- Se amplía el objeto evaluado tomándose en consideración además del alumno, el profesor, los procesos, el proyecto curricular, el funcionamiento del centro, etc.
- Se amplían los contenidos a evaluar, asumiéndose como importantes los conceptos, los procedimientos y las actitudes.
- Se pasa de una evaluación normativa a una evaluación criterial e idiográfica.
- Se amplían las estrategias utilizadas para la recogida de información desechándose el examen tradicional como único instrumento de evaluación.

Por último, en el año 2002 se aprobó la Ley de Calidad (LOCE) en la que se define la evaluación como la identificación de los errores y de los aciertos como un factor básico de calidad que constituye un instrumento para hacer políticas educativas inteligentes y para incrementar su oportunidad y su adecuación a los cambios. Esta ley quiere introducir una serie de cambios en lo que se refiere a los propósitos de la evaluación y la utilización de ésta de una manera diferente a la propuesta en la LOGSE (Lukas y Santiago, 2004a). En el segundo eje de medidas que propone la Ley se declara claramente «en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros

puedan orientar convenientemente los procesos de mejora». Es decir, si en la LOGSE se acentuaba la importancia de los procesos, en esta Ley se acentúa la importancia de los resultados. En este sentido, la evaluación idiográfica o personalizada que se aconsejaba en la LOGSE desaparece por completo dado que el único criterio utilizado para evaluar a los alumnos tanto en Educación Primaria como en Secundaria son los objetivos específicos establecidos en el currículo.

Los alumnos accederán al ciclo siguiente si han alcanzado los objetivos correspondientes establecidos en el currículo. Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo (Educación Primaria).

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo... cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso (Educación Secundaria).

No obstante, en el momento en que se escribe este texto, la situación de esta Ley se encuentra a expensas de la anunciada suspensión de su aplicación por parte del nuevo Gobierno.

Ante esta situación, este trabajo se plantea como finalidad analizar cuáles son los usos y las formas de evaluar de los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del País Vasco. Hace unos años (Lukas et al., 2001) presentamos algunos datos preliminares sobre este estudio que ahora se ofrece completado.

Pensamos que ésta es una cuestión importante pues la forma en que los profesores evalúan a sus alumnos y el uso que de los resultados de la misma hacen es uno de los indicadores más claros de la acción educativa de los docentes.

En esta misma IDEA abundan Coll, Martín y Onrubia (2001) cuando plantean que el conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes es una buena vía para conocer la manera de entender la educación que los mismos tienen.

En la evaluación de Secundaria realizada por el equipo REDES (Marchesi y Martín, 2002) ésta es una de las cuestiones que se abordan a la hora de examinar los procesos de aula (Martín, 2002). Struyf y otros (2001) estudiaron las prácticas evaluadoras de 132 profesores belgas en 18 centros de secundaria y concluyeron caracterizando a los profesores en tres grupos según su práctica estuviera orientada preferentemente hacia el juicio, la solución de los problemas o los procesos.

En nuestro caso, en la evaluación externa de centros de la eso que se ha llevado a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca durante los cursos 1999/00 a 2002/03 (Lukas et al., 2000; Lukas y Santiago, 2004b) se ha aplicado un cuestionario a los profesores de los 55 centros participantes. Este cuestionario, denominado «Procesos de centro y aula»³ consta de 90 ítems tipo Likert de siete grados que pretenden medir diferentes dimensiones.

Coincidimos con Martín (2002) en que la observación, la entrevista o el análisis de documentos serían procedimientos adecuados para comprender en profundidad la actividad evaluadora de los docentes. Pero en este caso se trata más bien de tratar de caracterizar los diferentes tipos y usos de dicha actividad. Y para ello, y para obtener información de un conjunto numeroso de sujetos, el cuestionario resulta la herramienta adecuada.

Somos conscientes de que este tipo de herramientas tiene sus limitaciones entre las que no queremos dejar de citar el efecto de la deseabilidad social máxime si consideramos que a los docentes se les solicita que expresen su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de conductas o afirmaciones. Como veremos en las conclusiones, es plausible pensar que esta cuestión afecte a las respuestas que se dan a determinados ítems y que, en consecuencia, en algunos casos parezca que determinados discursos están teóricamente asumidos mientras que la praxis cotidiana va por otros derroteros.

De cualquier forma, en el instrumento que hemos empleado hay 22 ítems dedicados a medir las percepciones y usos que hacen los profesores de la eso con respecto a la evaluación de los alumnos (Lukas et al., 2001). Estos 22 ítems a su vez, están agrupados en 4 dimensiones:

- **Funcionalidad/temporalidad de la evaluación.** Se refiere al uso que hacen los profesores de los distintos momentos evaluativos. A saber, si realizan una evaluación inicial, procesual, continua, final, etc. De la misma manera, se les interroga sobre la función que cumple la evaluación que ellos realizan sobre los alumnos. Es decir, si utilizan la evaluación con carácter diagnóstico (conocimiento del punto de partida para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje), con carácter formativo (ir recogiendo información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para ir mejorando el propio proceso) o con carácter sumativo (recoger información al final del proceso para ratificar y sancionar los logros obtenidos).

³⁾ En el curso 2002/03 no se aplicaron algunos de los ítems por lo que en la casilla correspondiente no aparece la media. Lógicamente, en tales casos la ponderación se ha ajustado.

- **Normotipo utilizado.** En esta dimensión se pregunta por el estándar, norma o referente utilizado para discriminar las realizaciones aceptables de las no aceptables. En función de este criterio se suele hablar de tres tipos de evaluación, aunque en ocasiones la terminología utilizada por diversos autores suele variar. Así se distingue entre evaluación nomotética (cuando el referente es externo al propio sujeto) y evaluación idiográfica o personalizada (cuando el referente es el propio sujeto evaluado, es decir, su situación anterior). Dentro de la evaluación nomotética se puede establecer la diferencia entre la evaluación normativa (cuando un sujeto es evaluado positiva o negativamente en función de la posición relativa que ocupa dentro de su grupo de referencia) y la evaluación criterial (cuando se tiene en cuenta la realización absoluta del sujeto, es decir, se establecen de antemano cuáles son los estándares que debe alcanzar).
- **El agente evaluador.** En estos ítems el profesorado responde sobre quién es el encargado de evaluar a los alumnos. Como se mencionó previamente, si bien hasta la entrada en vigor de la logse la responsabilidad era única y exclusivamente del profesor (por lo tanto estaríamos hablando de la heteroevaluación), a partir de ésta, se aboga por la utilización también de la autoevaluación y de la coevaluación (evaluación entre iguales o de forma conjunta).
- **Contenidos de la evaluación.** Aquí se pregunta a los profesores sobre la importancia que, a la hora de ser evaluados, tienen los distintos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) así como los temas transversales.

En su conjunto la prueba es reflejo del enfoque constructivista aunque dentro de los 22 ítems considerados hay algunos que presentan una forma más tradicional de plantear la evaluación. En concreto son las cuestiones 6, 9, 10, 11 y 19.

Metodología

Cuestiones de investigación

En la presente investigación se ha pretendido dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los procesos de evaluación utilizados por el profesorado de la ESO durante los cuatro años de la evaluación? Hemos querido determinar cuáles son los usos que da dicho profesorado a la evaluación que realiza de sus alumnos.
- ¿Ha habido alguna evolución a lo largo de estos cuatro cursos en los usos dados a la evaluación por parte del profesorado de la ESO de la Comunidad Autónoma Vasca?
- ¿Qué diferencias se dan en los usos de la evaluación que hace el profesorado de la ESO en función de las siguientes variables?:
 - El ciclo de la ESO en el que imparte docencia el profesorado.
 - La antigüedad docente del profesorado.
 - El contexto socioeconómico y cultural de los centros.
 - La titularidad del centro.

Se trata de tres cuestiones que responden a tres enfoques distintos. El primero tiene una pretensión fundamentalmente descriptiva; el segundo es un enfoque longitudinal que, como luego veremos, sólo vamos a apuntar; y, por último, el tercero es un estudio multinivel en el que distinguimos dos niveles, el primero (N-1) el de los profesores donde se incorporan las variables ciclo y antigüedad, y el segundo (N-2) el de los centros escolares donde se incluyen el contexto y la titularidad.

Variables

En función de lo antedicho, las variables con las que se va a operar son las siguientes:

Variable Dependiente: en este caso planteamos la existencia de una variable dependiente que denominaremos «Usos y formas de la Evaluación por parte del profesorado de la ESO de la Comunidad Autónoma Vasca». Esta variable está compuesta por 22 ítems que responden a formas y usos diferentes de la evaluación del alumnado y que son analizados independientemente (cada ítem es una puntuación) sin que tenga sentido una puntuación total o única para toda la variable ni subtotales correspondientes a las agrupamientos de ítems originados de la aplicación de un análisis factorial pues no hay una solución factorial coherente.

Sin embargo y de cara a la interpretación de los resultados se han hecho agrupaciones de ítems considerando las cuatro dimensiones que antes apuntábamos:

- Funcionalidad/temporalidad de la evaluación (ítems 1-9).
- Normotipo utilizado (ítems 10-12).
- Agente evaluador (ítems 13-18).
- Contenidos evaluados (ítems 19-22).

VARIABLES INDEPENDIENTES. Asumiendo el enfoque multinivel que anteriormente hemos señalado, las variables independientes consideradas en esta investigación han sido las siguientes:

Nivel 1: de los docentes

- Ciclo de la ESO. Aquí distinguimos entre el profesorado que imparte docencia en el primer ciclo de la ESO y aquel que lo hace en el segundo. Los primeros están mayoritariamente diplomados en Magisterio y se incorporaron a la secundaria con la implantación de la LOGSE. El segundo grupo está formado por profesorado licenciado.
- Antigüedad docente. En función de los años de docencia del profesorado, éste se ha clasificado en tres grupos: profesorado de menos de cuatro años de docencia, entre cuatro y diez años y profesorado con más de diez años de docencia.

Nivel 2: de los centros

- Contexto socioeconómico y cultural del centro. A partir de un cuestionario construido al efecto, se distingue entre centros de contexto alto, medio-alto, medio-bajo y bajo. El criterio básico es el del nivel socioeconómico y cultural de las familias.
- Titularidad del centro. Los 55 centros que han participado en esta evaluación están clasificados en dos grupos: centros públicos y centros privados concertados.

Muestra

En la Tabla I puede observarse el número de docentes y de centros que han respondido al cuestionario en cada uno de los cursos académicos. Lo primero que hay que dejar claro es que no es una muestra representativa pues no ha sido elegida al azar ya que la incorporación de los centros al proceso de evaluación era voluntaria. Una de las limitaciones de este estudio está relacionada con la variabilidad entre los diferentes cursos académicos en cuanto al número de profesores y centros que contestaron.

TABLA I. Muestra total de profesores y centros

	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Nº docentes	1266	529	869	900
Nº centros	55	26	45	42

TABLA II. Distribución de la muestra en función de las distintas variables

			1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Nivel I (Profesores)	Titulación	Magisterio	664	304	472	496
		Licenciado	591	225	397	404
	Antigüedad docente	Menos de 4	199	75	84	87
		4-10	287	107	199	196
		Más de 10	674	308	531	561
Nivel 2 (Centros)	Titularidad	Público	482	234	346	348
		Privado	784	295	523	552
	Contexto	Alto	243	107	118	213
		Medio-alto	306	123	254	181
		Medio-bajo	433	193	287	285
		Bajo	284	106	210	220

En cuanto a la distribución de la muestra teniendo en cuenta las distintas variables independientes y los cuatro cursos académicos, los datos se encuentran en la Tabla II presentada a continuación.

Aunque no se puede considerar representativa desde el punto de vista estrictamente estadístico, esta muestra nos permite obtener una visión bastante fidedigna de las formas y usos de la evaluación por parte de las y los docentes de Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca ya que, en términos globales, se dispone de alrededor de 3.500 respuestas.

Pero aquí nos topamos también con otra limitación. Dado que el cuestionario aplicado era sobre procesos de centro y aula, un requisito importante era garantizar el anonimato en las respuestas por lo que no se dispone de identificadores de los casos.

Es altamente probable que a lo largo de estos cuatro cursos haya docentes que hayan respondido más de una vez por lo que el supuesto de independencia de los casos no se verifica. Por ello el total de 3.500 debe ser considerado de forma muy matizada y nunca como total de casos sino de respuestas. Por esto los resultados se van a presentar habitualmente curso por curso de forma que entonces sí se pueda considerar que los mismos se refieren a docentes.

Análisis estadísticos

A la hora de seleccionar las técnicas estadísticas más apropiadas para dar respuesta a las cuestiones de investigación que han sido planteadas hay que considerar aspectos como el diseño empleado y la información disponible.

Con respecto a la primera cuestión, el enfoque va a ser fundamentalmente descriptivo empleando los recuentos de frecuencias y los índices habituales.

El estudio diferencial lo vamos a abordar mediante las técnicas estadísticas de modelización multinivel o jerárquica dado que los docentes están anidados en los centros y que se conoce el centro de pertenencia de cada uno.

Con respecto al estudio estrictamente longitudinal, no es posible el planteamiento de un modelo de estas características ya que no se dispone de un sistema de identificación de los docentes que permita fusionar los registros correspondientes a los distintos docentes a lo largo de los cursos. Por ello resulta imposible estudiar el cambio individual, el de los docentes.

En un trabajo posterior esta cuestión será planteada a nivel de centro, de manera que se podrá concluir si se ha producido o no una evolución global y en qué tipo de centros en función de su Titularidad y Contexto, así como en características globales de su profesorado referidas a Antigüedad docente y Ciclo de la ESO en que imparten docencia.

- Como anteriormente apuntamos, las covariables o variables independientes del N-1, es decir las correspondientes a los docentes, son:
 - Ciclo de la ESO, tratada como binaria (1 = el docente ejerce en el primer ciclo de la ESO; 0, no ejerce) con el fin de comparar de forma sencilla los modelos de los que ejercen y de los que no.
 - Antigüedad docente, centrada en la media del Centro, pues interesa interpretar la intersección de la ecuación de N-1 (β_0) como el valor medio de los ítems de los docentes de cada centro, controlando la Antigüedad docente (Singer, 1998).
- Las covariables correspondientes a las unidades del N-2, los Centros, son:
 - Contexto socioeconómico y cultural del Centro, la cual se centra en la media global o gran media, con el fin de interpretar la intersección de su ecuación como la puntuación en los distintos ítems en un centro de Contexto medio.
 - Titularidad del Centro, tratada como binaria (1 = Centros privados) para comparar los modelos de los centros públicos y privados.

- A estas dos hemos añadido la Antigüedad media de cada Centro, con el fin de corregir los efectos de una incorrecta especificación del modelo de N-1 (Raudenbush, Bryk, 2002).

La estrategia de obtención del modelo se basa en formular inicialmente el modelo incondicional, que proporciona la referencia con que comparar el resto de modelos, para posteriormente obtener el modelo completo, es decir, sin restricciones, y por lo tanto, incluyendo también las interacciones, tanto dentro de cada nivel como inter-niveles. El modelo definitivo, en ocasiones no único, se obtiene restringiendo a cero los parámetros no significativos (al 5%) del modelo completo. El método de estimación es el de Máxima Verosimilitud Completa (FML) para poder comparar entre modelos de diferentes efectos, tanto fijos como aleatorios (Singer, 1998). Esto permite utilizar el criterio AIC de comparación de modelos no anidados (*Akaike's Information Criteria*) (Akaike, 1987). No se ha creído necesario utilizar el criterio AIC condicional dado el elevado número de casos.

El programa informático utilizado es el HLM para dos niveles y con varianza residual homogénea, debido a que la existencia de heterogeneidad implicaría una incorrecta especificación del modelo del N-1 (Raudenbush, Bryk, 2002) y a que la finalidad de este trabajo es estudiar las diferencias únicamente en función de las cuatro covariables especificadas y no de ninguna más.

Discusión de los resultados

Estudio descriptivo

Vamos en primer lugar a presentar los datos descriptivos globales que pretenden dar respuesta a la primera cuestión de investigación: ¿Cuáles son los procesos de evaluación utilizados por el profesorado de ESO durante los cuatro años de la evaluación?

Tal y como hemos señalado en el apartado dedicado a la muestra, los resultados se presentan desagregados por curso.

La Tabla III está basada en las respuestas a los 22 ítems formuladas por los docentes de la muestra en el curso 1999-2000. En la misma aparecen las frecuencias agrupadas en tres intervalos, la media y la desviación típica.

TABLA III. Curso 1999-00

Ítems		Nada de acuerdo 1 2 %	Indiferente 3 4 5 %	Muy de acuerdo 6 7 %	\bar{X}	S
Funcionalidad Temporalidad	1. Ajusto la programación de un tema a partir de los conocimientos previos de los alumnos	3,1	43,9	53,0	5,37	1,27
	2. Voy conociendo y revisando el trabajo de los alumnos mientras ellos lo realizan	3,0	41,2	55,8	5,46	1,25
	3. Obtengo información durante el proceso de aprendizaje acerca de lo que van aprendiendo mis alumnos	2,0	33,0	65,0	5,70	1,18
	4. Comento con el alumno los resultados de las pruebas y de sus trabajos para que sepa cómo mejorar su aprendizaje	1,3	21,7	77,0	6,03	1,03
	5. Doy importancia a los trabajos que realizan los alumnos	1,6	41,7	56,7	5,53	1,15
	6. Utilizo la calificación como instrumento para resolver los problemas de disciplina	64,5	29,7	5,8	2,43	1,59
	7. Doy importancia al trabajo continuado del alumno	1,2	24,9	73,9	6,01	1,09
	8. Dedico un tiempo en cada tema a asegurar que los conocimientos básicos han quedado claros para los alumnos	1,3	26,1	72,6	5,92	1,06
	9.-Doy importancia a las pruebas al final de cada tema	2,2	35,8	62,0	5,63	1,17
Normotipo	10. A la hora de evaluar doy importancia al nivel medio de cada grupo	5,6	60,6	33,7	4,88	1,31
	11. A la hora de evaluar doy importancia a los objetivos establecidos en la unidad didáctica	0,9	34,0	65,1	5,74	1,03
	12. A la hora de evaluar doy importancia al nivel de partida del alumno	5,1	47,0	48,0	5,20	1,41
Agente evaluador	13. Mis alumnos podrían corregir sus pruebas y trabajos porque tienen claros los criterios de evaluación	11,3	61,5	27,2	4,47	1,48
	14. Procuero que mis alumnos preparen parte de las pruebas de evaluación	54,2	34,6	11,2	2,84	1,79
	15. Mis alumnos corrigen sus pruebas y ejercicios	36,2	43,9	19,9	3,58	1,89
	16. Doy importancia a la autoevaluación de los alumnos	33,7	53,5	12,8	3,48	1,68
	17. Al acabar un tema o unidad didáctica la reviso para modificarla en el futuro	8,3	51,0	40,7	4,94	1,46
	18. Mis alumnos corrigen los trabajos y pruebas de sus compañeros	60,0	33,5	6,5	2,58	1,59
Contenidos	19. A la hora de evaluar doy importancia a los conceptos	1,5	33,8	64,7	5,73	1,13

Continúa en pág. siguiente

TABLA III. Curso 1999-00

Ítems	Nada de acuerdo		Indiferente			Muy de acuerdo		\bar{X}	S
	1	2	3	4	5	6	7		
	%		%			%			
Contenidos	20. A la hora de evaluar doy importancia a los procedimientos								
	0,3		30,2			69,5		5,86	0,99
	21. A la hora de evaluar doy importancia a los valores y las actitudes								
	4,5		39,9			55,6		5,46	1,39
	22. A la hora de evaluar doy importancia a los temas transversales								
	19,3		60,1			20,5		4,15	1,61

Dado que las tablas e índices de los otros tres cursos son muy similares, vamos ahora a examinar brevemente esta tabla y luego presentaremos resultados más agregados.

Como puede observarse, el patrón de respuesta es bastante similar y se caracteriza en primer lugar por una dispersión muy baja (la media de las desviaciones típicas es de 1,31) por lo que podemos afirmar que, globalmente, los profesores responden de manera muy similar a cada ítem. La mayoría de las respuestas se sitúan en los valores altos de la escala (6 y 7) y en los medios (3, 4 y 5) y bajos (1 y 2) el número de efectivos es tanto menor cuanto más bajo es el grado.

Este patrón de distribución de frecuencias se da en 13 de los 22 ítems (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 19, 20 y 21).

En los 10 ítems restantes nos encontramos bien con que la categoría central es la más frecuente o bien que incluso la distribución es inversa disminuyendo las frecuencias conforme se incrementa el grado de acuerdo (ítems 6, 14, 18).

En la Tabla IV tenemos las medias aritméticas para cada ítem y curso. A la vista de la misma lo primero que se puede concluir es que las mismas son bastantes altas en todos los ítems (la escala va de 1 a 7) con algunas excepciones que luego comentaremos.

Los primeros nueve ítems hacen referencia a la funcionalidad y temporalidad de la evaluación, es decir, del uso que hacen los profesores de la evaluación inicial, procesual y final y de la función que cumple la evaluación en dichos momentos (formativa, diagnóstica o sumativa). De la observación de ambas tablas podemos concluir que la mayoría de los docentes realiza una evaluación inicial/diagnóstica de los conocimientos del alumnado para ajustarlo a su programación. De la misma manera, en las respuestas a los ítems 2, 3, 4 y 7, aseguran que realizan una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cara a mejorar el propio proceso y el rendimiento de sus

TABLA IV.

Ítems	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Media promediada
1. Ajusto la programación de un tema a partir de los conocimientos previos de los alumnos	5,37	5,22	5,29	5,33	5,32
2. Voy conociendo y revisando el trabajo de los alumnos mientras ellos lo realizan	5,46	5,37	5,37	5,51	5,43
3. Obtengo información durante el proceso de aprendizaje acerca de lo que van aprendiendo mis alumnos	5,70	5,50	5,61	5,68	5,64
4. Comento con el alumno los resultados de las pruebas y de sus trabajos para que sepa cómo mejorar su aprendizaje	6,03	5,94	5,93	6,02	5,99
5. Doy importancia a los trabajos que realizan los alumnos	5,53	5,39	5,38	- ^a	4,07
6. Utilizo la calificación como instrumento para resolver los problemas de disciplina	2,43	2,58	2,49	2,83	2,57
7. Doy importancia al trabajo continuado del alumno	6,01	5,87	5,85	-	5,93
8. Dedico un tiempo en cada tema a asegurar que los conocimientos básicos han quedado claros para los alumnos	5,92	5,73	5,81	5,84	5,84
9. Doy importancia a las pruebas al final de cada tema	5,63	5,55	5,67	-	5,62
10. A la hora de evaluar doy importancia al nivel medio de cada grupo	4,88	4,67	4,75	4,73	4,78
11. A la hora de evaluar doy importancia a los objetivos establecidos en la unidad didáctica	5,74	5,55	5,65	5,69	5,67
12. A la hora de evaluar doy importancia al nivel de partida del alumno	5,2	4,99	4,98	5,18	5,11
13. Mis alumnos podrían corregir sus pruebas y trabajos porque tienen claros los criterios de evaluación	4,47	4,45	4,54	4,53	4,50
14. Procuro que mis alumnos preparen parte de las pruebas de evaluación	2,84	2,97	2,93	3,14	2,96
15. Mis alumnos corrijen sus pruebas y ejercicios	3,58	3,55	3,59	3,67	3,60
16. Doy importancia a la autoevaluación de los alumnos	3,48	3,57	3,45	-	3,49
17. Al acabar un tema o unidad didáctica la reviso para modificarla en el futuro	4,94	4,85	5	5,08	4,97
18. Mis alumnos corrijen los trabajos y pruebas de sus compañeros	2,58	2,62	2,65	2,91	2,68
19. A la hora de evaluar doy importancia a los conceptos	5,73	5,64	5,75	-	5,71
20. A la hora de evaluar doy importancia a los procedimientos	5,86	5,74	5,73	-	5,79
21. A la hora de evaluar doy importancia a los valores y las actitudes	5,46	5,23	5,34	-	5,37
22. A la hora de evaluar doy importancia a los temas transversales	4,15	4,09	4,08	-	4,12

^{a)} En el curso 2002/03 no se aplicaron algunos de los ítems por lo que en la casilla correspondiente no aparece la media. Lógicamente, en tales casos la ponderación se ha ajustado.

alumnos. Además, la utilización de la evaluación/calificación como instrumento para resolver los problemas de disciplina es mínima.

Por otra parte, el profesorado mayoritariamente dedica un tiempo a asegurar que los conocimientos básicos han quedado claros para los alumnos. No obstante, todavía el profesorado de secundaria concede una gran importancia a las pruebas o exámenes del final de cada tema.

En cuanto al normotipo o estándar utilizado (ítems 10 a 12) puede observarse que en consonancia con la LOGSE que abogó por la desaparición de la evaluación nomotética normativa, la mayoría del profesorado tiene más en cuenta la situación de partida del alumno, es decir la evaluación idiográfica y sobre todo los objetivos preestablecidos o la evaluación criterial. La evaluación normativa es la que obtiene una media más baja.

Los ítems 13 a 18 hacen referencia al agente evaluador, es decir, al uso que hacen los profesores de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Aunque en la LOGSE se señala la importancia de la autoevaluación del alumnado, todavía el profesorado no la ha incluido de forma mayoritaria en los procesos evaluativos. Esto sucede tanto en la preparación por parte del alumnado de las pruebas de evaluación, corrección por parte del alumnado de sus pruebas y ejercicios, como en la importancia que dan a la autoevaluación del alumnado. En cuanto a la autoevaluación del profesor (ítem 17) la media obtenida es también moderadamente baja. La coevaluación (ítem 19) tampoco parece ser una práctica asumida en la ESO pues es reducida la proporción del profesorado que declara utilizar esa estrategia.

Por último, los ítems 19 a 22 se refieren a la importancia que dan a los distintos tipos de contenido a la hora de evaluar. Los contenidos más importantes para el profesorado son los procedimentales y los conceptuales, seguidos por los valores y las actitudes, siendo los menos importantes los temas transversales.

La segunda pregunta que nos planteábamos en este estudio era si ha habido alguna evolución a lo largo de estos cuatro cursos en los usos dados a la evaluación por parte del profesorado de la ESO de la Comunidad Autónoma Vasca. En un apartado anterior ya hemos comentado cuál es el enfoque que en un próximo trabajo pretendemos plantear para abordar el estudio del cambio. De cualquier forma, del examen de la Tabla IV podemos concluir que las medias obtenidas durante estos cuatro años en los distintos ítems se han mantenido bastante estables. Cabe, en consecuencia suponer que durante estos cuatro años las respuestas de los profesores se hayan mantenido constantes.

Estudio diferencial

Como ha quedado dicho, en esta parte del trabajo pretendemos examinar las posibles diferencias que puedan darse en el uso de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Dada la estructura anidada de los datos (profesores/centros) este estudio diferencial se lleva a cabo mediante modelización jerárquica.

Tras utilizar las técnicas apropiadas de análisis exploratorio de datos para detectar violaciones a las condiciones de aplicación, no se han encontrado anomalías considerables. En la totalidad de los modelos definitivos las interacciones entre covariables intranivel como la Antigüedad media de cada Centro han resultado no significativas.

En su momento ya hemos apuntado cómo no es posible utilizar ningún tipo de puntuación compuesta y cómo tampoco las técnicas de reducción de la información nos han aportado una estructura factorial clara. En consecuencia, en este punto nos encontramos con la necesidad de formular un modelo para cada ítem y curso por lo que al final son 80 los modelos estudiados (hay ocho ítems no medidos en el curso 2002-03).

Ante esto, y con el fin de simplificar en lo posible la presentación de los resultados, vamos en primer lugar a examinar -a modo ilustrativo- uno cualquiera de los modelos con cierto detalle. A continuación y para la totalidad de los restantes modelos nos limitaremos a tablas esquemáticas con la información más relevante.

Examen detallado de un modelo (ítem I I/curso 1999-00)

El modelo definido resultante es:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \text{ESO}1_{ij} + r_{ij} \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + g_{01} \text{Tipo}_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = u_{1j} \begin{pmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{pmatrix} \sim N \left[\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} t_{00} & \\ & t_{10} \ t_{11} \end{pmatrix} \right]$$

Resultados:

- Fiabilidad (β_{0j}) = 0,257
- Fiabilidad (β_{1j}) = 0,224
- $\sigma^2 = 0,97$ (0,04)
- $\tau_{00} = 0,03$ (0,02) $p_{50} = 0,003$
- $\tau_{10} = 0,000$ (0,024)
- $\tau_{11} = 0,057$ (0,040) $p_{52} = 0,013$
- $\gamma_{00} = 5,57$ (0,060) $p_{52} = 0,000$

- $\gamma_{01} = 0,24$ (0,080) $p_{s2} = 0,005$
- $-2\ln\Delta = 3562,97_6$
- AIC = 3574,97

Nota: Entre paréntesis se encuentra el error típico de estimación de cada parámetro y como subíndice, los grados de libertad asociados a la prueba de hipótesis de nulidad del parámetro correspondiente.

Los valores de AIC para el modelo incondicional y el completo son 3580,82 y 3590,31 respectivamente.

Por tanto, se concluye que:

Ni la variable Contexto del Centro ni la Antigüedad de los docentes tiene efecto sobre el ítem 11 (Y_{ij}),

El modelo combinado es:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\text{Tipo}_j + (u_{0j} + u_{1j}\text{ESO}_{ij} + r_{ij}) = 5,57 + 0,24\text{Tipo}_j + (u_{0j} + u_{1j}\text{ESO}_{1ij} + r_{ij}).$$

$$r_{ij} \sim N(0, 0,97) \quad \begin{pmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{pmatrix} \sim N \left[\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 0,030 & \\ & 0,057 \end{pmatrix} \right]$$

El modelo, teniendo presente que tanto ESO como Tipo están codificadas como:

ESO: 0 = no ejerce en el primer ciclo de la ESO,

1 = sí ejerce en el primer ciclo de la ESO,

Tipo: 0 = público,

1 = privado,

Público - no 1er ciclo ESO $Y_{ij} = 5,57 + (u_{0j} + r_{ij})$.

Público - sí 1er ciclo ESO $Y_{ij} = 5,57 + (u_{0j} + u_{1j} + r_{ij})$.

Privado - no 1er ciclo ESO $Y_{ij} = 5,81 + (u_{0j} + r_{ij})$.

Privado - sí 1er ciclo ESO $Y_{ij} = 5,81 + (u_{0j} + u_{1j} + r_{ij})$.

Un modelo así formulado puede ser interpretado como sigue:

$t_{00} \neq 0 \rightarrow$ la intersección varía en los distintos centros, controlando el Tipo de Centro, siendo mayor la puntuación en el ítem 11 en los profesores de los Privados.

$t_{11} \neq 0 \rightarrow$ la influencia de la ESO 1 varía entre los centros ($t_{11} = 0,057$ (0,04) $p_{50} = 0,013$). Son más heterogéneos los profesores que sí imparten en el primer ciclo de la ESO (la diferencia es u_{1j}).

En resumen, las diferencias detectadas en el ítem 11 son debidas a la titularidad, y en lo que se refiere a la heterogeneidad de los docentes, a la variable «ciclo».

A continuación, en las tablas 5, 6, 7 y 8 se presentan esquemáticamente los modelos de los distintos ítems agrupados según las cuatro dimensiones mencionadas. En estas cuatro tablas es preciso hacer notar que:

- Aunque en las tablas esquemáticas no se represente, la intersección es significativa en todos los modelos y representa en general la puntuación media en cada ítem correspondiente a un docente que no ejerce en el primer ciclo de la ESO y una Antigüedad docente igual a la media de su Centro.
- La presencia del efecto aleatorio u_0 , bastante frecuente en las distintas tablas, indica que, aún controlando la Titularidad del Centro y su Contexto, hay diferencias entre los Centros.
- En cursiva se representan las covariables con coeficientes negativos. Téngase presente que el Contexto del Centro está medido según una escala inversa, es decir, cuanto menor es su valor, mayor es el Contexto.
- Los códigos para las covariables son los siguientes:
 - E: El docente no ejerce (0) o sí (1) en el primer ciclo de la ESO,
 - A: Antigüedad docente, centrada en la media del Centro,
 - C: Contexto socioeconómico y cultural del Centro, centrado en la media global de todos los Centros,
 - T: Titularidad del centro: público (0) y privado (1).
- El resto de términos, u_1 y u_2 , se refieren a efectos aleatorios del N-2.
- Si se denomina genéricamente como X y W a las covariables del N-1 y N-2 respectivamente, el término $X*W$ indica la interacción entre tales covariables.
- En las cuatro columnas de la derecha, encabezadas por *oneway*, se encuentran los resultados para los cuatro cursos. Han sido obtenidos aplicando el Análisis de la varianza de un factor, considerando que las covariables anteriormente mencionadas son factores y omitiendo el esquema anidado. Se presentan aquí a modo orientativo.
- En las casillas que aparecen vacías no hay ningún efecto significativo.

Modelización de la dimensión funcionalidad/temporalidad de la evaluación

En general, podemos anticipar que del examen de las cuatro tablas no se desprende una estructura común clara, ni por ítems ni por cursos. El aspecto que, en general, más diferencia a los docentes es si imparten o no docencia en el primer ciclo de la ESO, siendo más favorables aquéllos que sí la imparten. Además la Antigüedad docente presenta una influencia negativa, en el sentido del signo del correspondiente coeficiente, bastante generalizada. Prácticamente en la totalidad de los ítems las diferencias entre Centros no se explican por la Titularidad ni por el Contexto, si bien aparecen ciertas interacciones entre estas variables y las propias de los docentes, indicando que la influencia del ciclo de la ESO en que el docente ejerce y la Antigüedad en el ejercicio profesional varían en función de la Titularidad y el Contexto del Centro. Por último, conviene aclarar que ciertas influencias pueden resultar no significativas en el curso 2000-01 dado el reducido número de Centros implicados, 26.

1. Ajusto la programación de un tema a partir de los conocimientos previos de los alumnos.

No hay diferencias entre los docentes de cada centro, exceptuando el curso 2001-02, en que los docentes que ejercen en el primer ciclo de la ESO son más favorables a tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

TABLA V. Esquema de los modelos de los ítems de Funcionalidad/temporalidad de la evaluación

Ítems	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Oneway		
1	U_0		$E + u_1$	u_1	E	E	E
2	A		A + E	A	A E	A E	A
3	$E + E^*u_1 + u_1$	$E + u_1$	$E + u_1$		E	E	E
4			u_1	$A + A^*T$			
5	$A + E + C^*E + E^*u_1$	$E + u_1$	$E + u_1$	A + E	E	E	
6	$A + A^*T + U_1$	$A + u_1$	$A + u_1$		A	A	A
7	$A + E + T + E^*T + U_1$	$E + u_1$	$A + E + A^*T + u_1$		E	E	E
8	A^*C		$A + A^*T$		C	C	C
9	$E + C + E^*u_1$	E^*C	$E + E^*T$		T	T	T

2. Voy conociendo y revisando el trabajo de los alumnos mientras ellos lo realizan.
La Antigüedad docente incide de forma negativa en este aspecto y son más favorables los docentes que ejercen en el primer ciclo de la eso. Las diferencias entre Centros no son significativas.
3. Obtengo información durante el proceso de aprendizaje acerca de lo que van aprendiendo mis alumnos.
Es ejercer en el primer ciclo de la eso lo que influye positivamente; en el curso 1999-00 los docentes que ejercen en el primer ciclo de la eso son más heterogéneos.
4. Comento con el alumno los resultados de las pruebas y de sus trabajos para que sepa cómo mejorar su aprendizaje.
Hasta el curso 2002-03 no hay diferencias entre los docentes, y es en tal curso cuando la Antigüedad docente influye de forma positiva en los centros públicos y ligeramente negativa en los privados.
5. Doy importancia a los trabajos que realizan los alumnos.
Ejercer en el primer ciclo de la eso influye positivamente y las diferencias entre Centros no son explicadas por el Contexto y la Titularidad. En el curso 1999-00 la situación es más compleja, apareciendo la Antigüedad docente con su influencia negativa y la interacción entre Contexto y el primer ciclo de la eso que hace que los docentes de primer ciclo de la eso sean más favorables cuanto menor sea el Contexto del Centro. Además los docentes del primer ciclo de la eso son más heterogéneos.
6. Utilizo la calificación como instrumento para resolver los problemas de disciplina.
Nuevamente la Antigüedad docente se presenta bajo una influencia inversa en todos los cursos, aunque en el curso 1999-00 ésta se ve aminorada en los Centros privados, y en el curso 2002-03 en los docentes que ejercen en el primer ciclo de la eso.
7. Doy importancia al trabajo continuado del alumno.
Los docentes que ejercen en el primer ciclo de la eso así como los de Centros privados son más favorables, pero en el curso 1999-00 los docentes de Centros privados que ejercen en el primer ciclo de la eso lo son menos. La Antigüedad docente influye negativamente, aunque en el curso 2001-02 tal influencia disminuye en los Centros privados.
8. Dedico un tiempo en cada tema a asegurar que los conocimientos básicos han quedado claros para los alumnos.

En este caso hay homogeneidad entre los Centros. La Antigüedad docente influye positivamente, si bien en el curso 1999-00 la interacción con el Contexto del Centro hace que tal influencia se reduzca para los Centros de Contextos más altos; en el curso 2001-02 la influencia de la Antigüedad docente es negativa en los Centros privados.

9. Doy importancia a las pruebas al final de cada tema.

Los docentes del primer ciclo de la ESO son menos favorables; además en los cursos 1999-00 y 2000-01 se presenta una influencia positiva del Contexto del Centro. En el curso 2001-02 las mayores diferencias se dan entre los docentes de Centros privados y públicos que imparten en primer ciclo de la ESO, a favor de los primeros. Los docentes del primer ciclo de la ESO son más heterogéneos.

Modelización de la dimensión normotipo utilizado

En la Tabla 6 se refleja que las covariables de más clara influencia son si el docente ejerce en el primer ciclo de la ESO, la Titularidad y de forma bastante puntual la Antigüedad docente. Las diferencias entre Centros apenas resultan explicadas por sus correspondientes covariables.

10. A la hora de evaluar doy importancia al nivel medio de cada grupo.

En los dos primeros cursos los docentes del primer ciclo de la ESO son más favorables. En los dos últimos la influencia corresponde a la Antigüedad docente, siendo su influencia positiva y aumentando en el último curso con el Contexto del Centro. En el curso 1999-00 los docentes que sí imparten en el primer ciclo de la ESO son más heterogéneos.

11. A la hora de evaluar doy importancia a los objetivos establecidos en la unidad didáctica.

TABLA VI. Esquema de los modelos de los ítems de Normotipo utilizado

Ítems	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Oneway			
I0	$E + E^*u_i + u_i$	E	A	$A^*C + u_i$				
I1	$T + u_i$	$T + u_i$	u_i	T	T	ECT	ET	CT
I2	$E + A^*u_i + E^*u_i$	$E + A^*u_i$	E + A	E	E	E	E	E

Los docentes de los Centros privados son más favorables.

12. A la hora de evaluar doy importancia al nivel de partida del alumno.

Los docentes del primer ciclo de la ESO son más favorables; en los dos primeros cursos los docentes de más Antigüedad docente son más heterogéneos; en el 2001-02 la Antigüedad docente incide negativamente.

Modelización de la dimensión agente evaluador

En la Tabla VII se puede observar que globalmente las covariables que más frecuentemente influyen en los distintos ítems y cursos son la Titularidad y si el docente ejerce en el primer ciclo de la ESO. Las diferencias entre Centros quedan en muchas ocasiones inexplicadas.

13. Mis alumnos podrían corregir sus pruebas y trabajos porque tienen claros los criterios de evaluación.

En los tres primeros cursos los docentes de los centros privados son más favorables. En el último la interacción entre Antigüedad docente y Contexto indica que la influencia de la Antigüedad docente aumenta con el Contexto del centro.

14. Procuero que mis alumnos preparen parte de las pruebas de evaluación.

El Contexto del centro incide negativamente en el curso 1999-00 y en el 2002-03 lo hace la Antigüedad docente.

15. Mis alumnos corrigen sus pruebas y ejercicios.

En los dos primeros cursos los Centros privados son más favorables.

TABLA VII. Esquema de los modelos de los ítems de Agente evaluador

Ítems	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Oneway			
13	$T + u_0$	T	T	$A^*C + u_0$	AT	T	AT	AT
14	$C + u_0$	u_0	u_0	A				
15	$E + u_0$	E		u_0	EC	E	E	C
16	$E + A + E^*T + A^*T + u_0$	$E + u_0$	$E + A + A^*T + u_0$		EC	EC	EC	
17		$A + A^*C + A^*T + u_0$						
18	$E + E^*C + A^*C + u_0$	$E + u_0$	$E + u_0$	$E + u_0$	E	E	E	

16. Doy importancia a la autoevaluación de los alumnos.

En general los docentes del primer ciclo de la ESO son más favorables, aunque en el curso 1999-00 en los Centros privados la diferencia se reduce. En ese mismo curso y en el 2001-02 la Antigüedad docente incide negativamente si bien con menos intensidad en los centros privados.

17. Al acabar un tema o unidad didáctica la reviso para modificarla en el futuro.

En general no hay diferencias. Sin embargo en el curso en que menos docentes han contestado al cuestionario, el 2000-01, la Antigüedad docente influye positivamente, menos en los Centros privados y más cuanto mayor es el Contexto del Centro.

18. Mis alumnos corrigen los trabajos y pruebas de sus compañeros.

Los docentes del primer ciclo de la ESO son más favorables. En el curso 1999-00 las diferencias aumentan según disminuye el Contexto, así como la influencia de la Antigüedad docente para los Contexto más bajos.

Modelización de la dimensión contenidos evaluados

El esquema de los modelos se encuentra en la Tabla VIII, y se puede observar que para este grupo de de ítems resultan más complejos. Se puede decir que en general el ejercer en el primer ciclo de la ESO es favorable, aunque haya bastantes excepciones. Algo análogo ocurre con la Antigüedad docente, cuya influencia es, con más frecuencia, negativa. Por otra parte se presentan múltiples interacciones y las diferencias entre los Centros son escasamente explicadas por la Titularidad y el Contexto.

19. A la hora de evaluar doy importancia a los conceptos.

En los dos primeros cursos los docentes de Centros públicos que ejercen en el

TABLA VIII. Esquema de los modelos de los ítems de Contenidos evaluados

Ítems	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Oneway		
19	$E + A + E^*T + u_i$	$E + A^*C + E^*T + u_i$	$u_i + E^*u_i$		ET	ET	ET
20	$E + u_i + E^*u_i$	$E + A + E^*C + u_i$	E		E	E	
21	$A + E + T + A^*T + E^*T + = u_i$	$A + E + A^*C + u_i$	$A + E + u_i$		E	AE	AE
22	$E + C + T + E^*T + u_i$	A + E	$A + E + u_i$		E	E	E

primer ciclo de la ESO son menos favorables, siendo contraria la tendencia en los privados, aunque no de forma clara en el curso 2000-01; además la Antigüedad docente incide negativamente sobre todo en los centros de Contexto bajos. En el curso 2001-02 los docentes que ejercen en el primer ciclo de la ESO son más heterogéneos.

20. A la hora de evaluar doy importancia a los procedimientos.

Los docentes del primer ciclo de la ESO son más favorables, resultando en el curso 1999-00 más heterogéneos, y en el 2000-01, en que la Antigüedad docente influye positivamente, también más favorables en los Centros de Contexto más altos.

21. A la hora de evaluar doy importancia a los valores y las actitudes.

El que ejerzan en el primer ciclo de la ESO hace que los docentes sean más favorables, aunque en el curso 1999-00 en los Centros privados, en que en general son más favorables, esta tendencia disminuye. Por su parte la Antigüedad docente incide negativamente, aunque menos intensamente en los Centros privados en el curso 1999-00, así como con el aumento del Contexto del centro en el curso 2000-01.

22. A la hora de evaluar doy importancia a los temas transversales.

Los docentes que ejercen en el primer ciclo de la ESO son más favorables, siéndolo algo menos los docentes de Centros privados en el curso 1999-00. En el curso 1999-00 el Contexto influye negativamente, y en los otros dos presenta la misma tendencia la Antigüedad docente.

En resumen, uno de los objetivos implícitos era analizar si se produce estabilidad, sobre todo estructural, en los modelos tanto entre cursos como entre agrupaciones de ítems, es decir, dirigirnos a la búsqueda de un modelo lo más general posible. Pero nada hacía presagiar que este fin fuese alcanzable. Así, ni la exploración a través del Análisis de Componentes Principales para encontrar clases de ítems, ni la Clasificación, bajo sus distintas técnicas (la más ilustrativa a este respecto es la clasificación en dos fases) para encontrar clases de sujetos (docentes) han dado fruto alguno.

Así pues, tras decidir que había que explorar sobre modelos para cada ítem y cada curso académico, teniendo presente que los docentes están anidados en los Centros, y a la vista de los resultados, parece que la casuística es más bien variada. Y esto obliga a una síntesis difícil y, en el mejor de los casos, muy general.

Por otra parte, la sospecha sobre la causa de la dificultad para la generalización podría recaer en los ítems que no siguen claramente una distribución normal, pero ha

resultado no ser así. Se ha apuntado también que en el curso 2000-01 el número de Centros es bajo; sin embargo no hay nada claro, según los distintos autores, sobre el número mínimo de unidades en ambos niveles (Raudenbush, Bryk, 2002).

Por ello sólo nos podemos sustentar en la frecuencia de aparición de las distintas covariables en los distintos modelos:

- Ejercer en el primer ciclo de la ESO da resultados favorables, excepto en los ítems 9 y 19.
- La Antigüedad influye negativamente.
- Los docentes de Centros privados son más favorables.
- En general hay variabilidad entre centros, lo cual nos indica que el no contemplar un enfoque multinivel dará lugar a estimaciones no eficientes.

Conclusiones

A nivel general los aspectos de la evaluación que destacan relacionados con el total de los profesores son los siguientes:

- La utilización de la evaluación como medio de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La no utilización de la evaluación como un instrumento para mantener la disciplina.
- La utilización de la evaluación personalizada y sobre todo criterial, aunque hay un porcentaje no desdeñable de profesores que utiliza la evaluación normativa.
- El uso masivo de la heteroevaluación, es decir, el profesor es prácticamente el único que evalúa a los alumnos, desechándose otras prácticas evaluativas como la coevaluación y la autoevaluación.
- La importancia dada a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (aunque en menor medida) y la poca importancia dada a los temas transversales.

Es en cuanto al Ciclo de la ESO en el que se imparte la docencia donde se dan el mayor número de diferencias en los usos de la evaluación en las cuatro dimensiones

estudiadas. A partir de esto se puede concluir que es el profesorado del primer ciclo de la ESO, que mayoritariamente son maestros y maestras que provienen de la antigua egb quienes han adoptado de una forma más mayoritaria las directrices marcadas por la LOGSE en cuanto a la evaluación. Frente al profesorado licenciado y/o proveniente de los antiguos BUP y FP, el profesorado de primer ciclo tiene más en cuenta la evaluación inicial y continua, tiene en cuenta los objetivos establecidos y la situación de partida del alumnado, da una mayor importancia a la autoevaluación (aunque ambos colectivos arrojan valores bajos), y a la evaluación de procedimientos, actitudes, valores y temas transversales.

La importancia dada a la evaluación de los objetivos establecidos en la unidad didáctica es otra característica en la que también se dan diferencias en función del tipo de centro y del contexto socioeconómico-cultural del mismo.

Como conclusión final se puede señalar que el profesorado de la ESO de la CAV muestra una tendencia a asumir las directrices marcadas por la LOGSE, es decir que poco a poco la evaluación se va haciendo más procesual y formativa, más criterial e idiográfica y cada vez va teniendo más en cuenta otros aspectos además de los contenidos conceptuales. Como lagunas en este sentido habría que mencionar la práctica poco habitual de la autoevaluación y la coevaluación. Esta última situación es más acusada en el profesorado del segundo ciclo de la ESO.

Por último, y como evidente limitación de este estudio, queda pendiente el estudio de la evolución a través de los cuatro cursos, es decir, el análisis longitudinal. Al no estar identificados los distintos docentes a lo largo de los cursos, es imposible estudiar el cambio individual, el de los docentes. Ello implica que tal cuestión sólo será resoluble a nivel de centro, de manera que se podrá concluir si se ha producido o no una evolución global y en qué tipo de centros en función de su Titularidad y Contexto, así como en características globales de su profesorado referidas a Antigüedad docente y Ciclo de la ESO en que imparten docencia.

Referencias bibliográficas

- AKAIKE, H. (1987): «Factor analysis and AIC». en *Psychometrika*, 52, pp. 317-332.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; Y ONRUBIA, J. (2001): « La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI

- (coords.): *Desarrollo psicológico y educación, vol II, Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.
- LUKAS, J.F., SANTIAGO, C., MUNARRIZ, B., MOYANO, N.; SEDANO, M. (2000): «Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpoebaluazioa». *Tantak*. 24., pp. 3963.
- LUKAS, J.F., SANTIAGO, C., SEDANO, M., MOYANO, N., JOARISTI, L.; LIZASOAIN, L. (2001): «Usos de la evaluación en profesores/as de la eso de la Comunidad Autónoma Vasca», en AIDIPE (comp.): *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña, AIDIPE., pp. 427433.
- LUKAS, J.F.; SANTIAGO, C. (2004a): *Evaluación Educativa*. Madrid, Alianza Editorial. (En prensa.).
- LUKAS, J.F.; SANTIAGO, C. (2004b): «Evaluación de centros de Secundaria del País Vasco», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (redie). V6. N-2.
- MARCHESI, A. (2002): «El proyecto redes», en A. MARCHESI; E. MARTÍN (comp.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 21-33.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2002) (comp.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MARTÍN, E. (2002): «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en A. MARCHESI; E. MARTÍN (comp.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 95-118.
- RAUDENBUSH S. W., BRYK A. S. (2002): *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. California, Sage Publications.
- REDES (1999): «Una red de evaluación de centros de Educación Secundaria». *Infancia y Aprendizaje*. 85, pp. 59-73.
- SÁEZ BREZMES, M.J.; CARRETERO, A.J. (1995): «Un modelo posible: La evaluación en la España actual». En M.J. SÁEZ BREZMES (ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 131-141.
- SINGER J. D. (1998): «Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models», en *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24(4), pp. 323-355.
- STRUYE, E.; LANDENBERGHE, R.; LENS, W. (2001): «The Evaluation Practice of Teachers as a Learning Opportunity for Students», en *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 27. 3, pp. 215-238.
- TYLER, R. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos? Un estudio exploratorio

Mercedes Marzo Navarro, Luisa Esteban Salvador, Ana Gargallo Castel

Universidad de Zaragoza

Resumen

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes en multitud de ámbitos, incluido el de la educación, donde facilitan el aprovechamiento de las posibilidades de inmediatez, ubicuidad y omnisciencia que da Internet a la vez que permiten interacciones antes inimaginables. El objetivo de este trabajo consiste en analizar la aplicación de las TIC en la educación universitaria, en el caso concreto de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza. Para ello se analizan datos referentes al grado de manejo de la WebCT, así como a los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Se compararán estos últimos con los logrados por los estudiantes del mismo centro, curso, asignatura y profesor, en la modalidad de enseñanza presencial tradicional. De esta comparativa se extraerán conclusiones sobre la efectividad de las nuevas tecnologías en la educación universitaria reglada y sobre la conveniencia de su extensión a otros ámbitos de la enseñanza.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Internet, docencia universitaria, campus virtual, Aragón.

Abstract: *Do new technologies have any influence on students' performance? An exploratory survey*

Information and Communication Technologies (ICTs) are now present in a great number of fields, including education, where thanks to them, a better use is made of the possibilities of immediacy, ubiquity and omniscience provided by the Internet and, at the same time, interactions never thought of before are allowed. The aim of this work is to analyse ICT application in university education, especially in the Labour Sciences Degree from the University of Saragossa. To this end, data related to the level of WebCT use, as well as students' academic performance are analysed. The latter will be compared with the performance of those students attending the traditional classroom mode at the same university establishment, academic year, subject, and

university teacher. Conclusions will be drawn from this comparison in relation to the effectiveness of new technologies in official university education, and the convenience of extending them to other fields of education.

Key words: Information and Communication Technologies (ICTS), Internet, university teaching, virtual campus, Aragon.

Introducción

La entrada en el nuevo milenio se caracteriza por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que está suponiendo cambios transcendentales en diversos contextos: empresarial, social, económico, cultural, etc. En este sentido, son numerosos los autores que reflejan esta realidad en sus investigaciones (Osterman, 1986; Lope Peña, 1996; Brynjolfsson y Yang, 1996; Castells, 1998; Ilzkovitz y Mogensen, 1999; Bresnahan et al. 2001).

Si bien ésta es una cuestión abundantemente estudiada en el ámbito empresarial, las investigaciones en la esfera educativa son más bien escasas. Como consecuencia de todo esto, y de los beneficios potenciales que podrían obtenerse con su utilización, resulta especialmente interesante el poder desarrollar un trabajo empírico al respecto, ya que, como se ha indicado con anterioridad, esta revolución tecnológica no deja al margen a la educación y, según el informe que El-Khawas et al. (1998) elaboraron para el Banco Mundial, las oportunidades de crecimiento fundamentadas en estas nuevas tecnologías en relación con este sector son muy positivas.

La incorporación de las TIC en el contexto educativo está siendo cada vez mayor. Peña (1997) manifiesta que, si bien a finales de la década de los sesenta se consideraba al aula como el único medio para la transmisión de conocimientos, en la actualidad, aunque todavía infrautilizadas, son las TIC las que ofrecen un mayor abanico de posibilidades para la enseñanza. Las ventajas que comporta su utilización son válidas tanto para los profesores como para los propios estudiantes, por lo que su adopción debería ser fortalecida desde diferentes ámbitos. Hoy en día estas tecnologías ya están siendo empleadas por algunos de sus usuarios, aunque siguen siendo muchas las utilidades ofrecidas por las TIC que no están siendo aplicadas todavía o cuya utilización se considera muy inferior al nivel óptimo.

Para conseguir un adecuado aprovechamiento de los últimos avances tecnológicos relacionados con las TIC, éstas deben incorporarse a la actividad docente como un elemento que favorezca el desarrollo de modalidades innovadoras para una mejor adaptación de las instituciones educativas a las necesidades de cada estudiante. Uno de los ámbitos en el que los beneficios potenciales de las TIC podrían ser mayores es en el de los modelos de enseñanza dirigidos a aquellos estudiantes que por diversos motivos no pueden desplazarse hasta el aula¹, viéndose obligados a realizar sus estudios a través de la modalidad a distancia.

A finales del siglo pasado nos encontrábamos con un importante problema en las universidades españolas²: la disminución del número de alumnos en las aulas debida a la reducción de la tasa de natalidad (Fram y Camp, 1995; Álvarez y Rodríguez, 1997; García-Montalvo, 2001). No obstante, se espera que esta tendencia pueda ser contrarrestada por el incremento que está experimentado el número de alumnos matriculados en niveles educativos inferiores, especialmente en educación primaria e infantil. En este sentido, y según cifras del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)³, en Educación Primaria el número de alumnos ha pasado de ser de 2.508.137 durante el curso 2002-03 a 2.515.422 durante el curso 2003-04, y en Infantil de 1.277.407 a 1.336.562 alumnos en el mismo periodo. Esto supone un incremento de 7.285 alumnos en Primaria y de 62.155 en Educación Infantil con respecto al curso anterior, debido en gran medida al aumento de la población inmigrante. Por el momento no podemos afirmar que estos incrementos sucedan de igual forma en Secundaria Obligatoria, donde hay 537 alumnos menos, o en el Bachillerato, donde el descenso en el número de alumnos ha sido de 19.740. Por otro lado, hay que destacar el hecho de que sí se ha producido un aumento considerable en el número de alumnos matriculados en Formación Profesional, siendo esta cifra de 4.678 estudiantes.

¹ Nos referimos a aquellos alumnos que no tienen como actividad principal la realización de estudios universitarios, sino que suelen tener una ocupación profesional o familiar y que, como actividad complementaria, tratan de mejorar/mejoran su formación cursando una licenciatura, diplomatura, master o cursos de doctorado. En el caso que nos ocupa, una licenciatura de segundo ciclo.

² Según las estadísticas recogidas contenidas en el documento de datos y cifras del curso escolar 2003-2004 en la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ciencia (MEC) <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Cifras2003-04.pdf>, el número de alumnos en las Universidades españolas ha disminuido en 30.054 en el curso 2003-2004 con respecto al curso anterior. En el caso concreto de la matrícula en la Universidad de Zaragoza, para el número de alumnos matriculados ha sufrido un considerable descenso durante el año académico curso 2003-04/2004 ha sufrido un descenso en sus campus de Zaragoza y de Huesca, no siendo así sucediendo lo mismo en el de Teruel, donde el porcentaje de alumnos matriculadosa-
lumnado ha crecido en un 2 %, si bien las cifras globales son negativas, con una disminución de casi un 5 % para el conjunto de la universidad aragonesa.

³ Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Cultura y Deporte <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Cifras2003-04.pdf>.

A pesar de este posible cambio en la tendencia seguida por dicha población y como elemento defensivo, las universidades se han afanado por potenciar la movilidad entre sus estudiantes (Mora, 2003) y por buscar nuevos perfiles de alumnos, diferentes a los tradicionales. Con relación a esto último cabe destacar que ya no son sólo los jóvenes de entre 18 y 24 años los principales destinatarios de la oferta universitaria, sino que otros segmentos de la población demandan un tipo de formación específica que les sirva para actualizar y mejorar sus conocimientos. Uno de estos segmentos lo constituyen determinados grupos profesionales que, por necesidades de actualización de sus conocimientos, están volviendo a las aulas (Tavernier, 1991; Coccari y Javalgi, 1995).

Dadas las características de los diversos tipos de potenciales «clientes», se observa que los estudiantes pertenecientes a las modalidades de enseñanza a distancia y semi-presencial son los principales beneficiarios de estas nuevas tecnologías, sobre todo aquéllas referentes a la comunicación.

Las numerosas utilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, a pesar de estar infrautilizadas, son de sobras conocidas, e incluso algunos autores han llegado a proponer una serie de clasificaciones. Así, Adell (1993; 1996) plantea que las TIC pueden ser utilizadas en distintos ámbitos de la educación: en el aula, para facilitar y agilizar los servicios administrativos y para contribuir a mejorar la práctica profesional del docente.

Por otro lado, Lipsky⁴ (2000) desarrolla un nuevo modelo de enseñanza en el que el aula se concibe como un espacio virtual, lo que implica que el modelo de aprendizaje vaya evolucionando y que la presentación de los profesores sea reemplazada por el descubrimiento de los alumnos, convirtiendo así al profesor en un «mentor» para que los estudiantes aprendan la materia por sí mismos a través de una página web. Todo esto permite que el alumno sea el que marque su propio ritmo de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de posibilidades ofrecidas por estas tecnologías en el marco de la educación, su uso sigue sin alcanzar los niveles deseables, ya que numerosas organizaciones educativas continúan todavía sin aprovechar las múltiples ventajas que éstas reportan. La OCDE (2001), a través de su Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), encargado de gestionar estos asuntos, se pronunció recién-

⁴⁾ Conferencia que lleva por título: «La experiencia en los Estados Unidos» y que fue pronunciada por el profesor David B. Lipsky, Catedrático de Relaciones Laborales de la Universidad de Cornell, Nueva York, Estados Unidos con motivo de las Jornadas Mundiales referentes sobre «Enseñando y aprendiendo Relaciones Laborales en la Sociedad Digital», celebradas en *Llas Palmas* los días 23, 24 y 25 de abril de 2000.

temente en la misma línea. No obstante, en el informe realizado por El-Khawas, et al. (1998), los autores estiman que en los próximos años se producirá un aumento en el número de instituciones que ofrecen sus servicios educativos a distancia, así como la cifra de alumnos inscritos en dicha modalidad.

Finalmente, en este trabajo se ofrecerá un ejemplo sobre el uso de las TIC en una de las nuevas modalidades surgidas recientemente con objeto de satisfacer las necesidades de un nuevo tipo de estudiantes: la modalidad semipresencial, que combina la educación a distancia con la educación tradicional presencial, y se compararán los resultados académicos de estos alumnos con los obtenidos por aquéllos pertenecientes a la modalidad tradicional.

Ejemplo de aplicación del las TIC en la universidad

El caso objeto de estudio se enmarca dentro de la iniciativa que está desarrollando la Universidad de Zaragoza a través de un arriesgado proyecto de campus virtual denominado Anillo Digital Docente (ADD)⁵ mediante el cual se imparten una serie de estudios universitarios. La Licenciatura en Ciencias del Trabajo constituyó la primera titulación de dicha universidad en la que se comenzó a impartir, de manera casi simultánea, en dos modalidades de enseñanza: tradicional y semipresencial. A continuación se han ido sumando a estas dos modalidades otros estudios universitarios que venían siendo impartidos únicamente a través de la modalidad de enseñanza tradicional.

Para el desarrollo de este campus virtual se ha elegido como software el denominado *Web Course Tools* (WebCT). Esta herramienta consiste en una aplicación informática que facilita tanto el entorno como las herramientas necesarias para la creación del mencionado campus virtual.

La WebCT fue creada en 1997 en Estados Unidos por Murray Goldberg, profesor de la Universidad de British Columbia. En un principio, el profesor Goldberg sólo pretendía aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la preparación de cursos y al enriquecimiento de su propia experiencia docente con los

⁵ Así se justifica en la dirección de acceso al portal virtual ADD: http://add.unizar.es/info/pesuz/add/add_index.html (11 de enero de 2003).

alumnos; no obstante, y a raíz de las numerosas oportunidades que esta herramienta ofrecía, su uso se ha ido ampliando a otros campos a la vez que se ha ido extendiendo por diversos países, siendo España uno de ellos.

Dentro de este contexto, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel implantó la WebCT durante el curso 2001-02 en uno de los dos grupos de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. En uno de estos grupos las clases se imparten en la modalidad tradicional, es decir, el profesor asiste a clase para impartir su lección magistral a través de la impartición de clases prácticas, la realización de actividades de lectura y discusión de textos, ejercicios elaborados por los alumnos y presentación y discusión de casos, entre otros (Yagüe, 1997). En este caso, el profesor concibe el aula como el lugar de encuentro con sus alumnos. El otro grupo, al que denominaremos, *modalidad semipresencial* entendida ésta como un híbrido entre la enseñanza presencial y la educación a distancia, intercala la docencia tradicional o directa con el alumno (en un porcentaje de sesiones mucho menor que el grupo presencial) con la utilización de las nuevas tecnologías. Éstas permiten una comunicación constante alumno-profesor y entre alumnos, a modo de aulas virtuales, sin necesidad de un espacio físico de encuentro gracias a las distintas herramientas de que consta la WebCT, tales como: el módulo de contenidos, el calendario, la ficha, el correo, el foro o chat, etc.

El propósito de este trabajo es el de analizar los resultados obtenidos por los alumnos que han optado por la realización de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo en su opción semipresencial, así como compararlos con los alcanzados por los alumnos de la modalidad tradicional para de esta forma estudiar las diferencias entre ambos grupos, en el supuesto caso de que existieran.

Sistema de medición de resultados

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo consiste en detectar si existen diferencias entre los resultados obtenidos por cada uno de los grupos de alumnos descritos con anterioridad. Para ello se precisa de la definición de unos criterios que midan los resultados alcanzados por ambas muestras.

Con objeto de determinar lo que es un indicador, se ha tomado la definición elaborada por Navarro y Flores (1997), según la cual se trataría de aquella magnitud que proporciona información relativa a la eficacia, eficiencia y economía alcanzadas por

el desempeño de los alumnos. Para el cálculo de dichas ratios es preciso disponer de datos referentes a los resultados generados, los recursos consumidos y las condiciones en las que se realiza la mencionada actividad.

Por otro lado, para que estos indicadores cumplan con sus objetivos deberán reunir una serie de características. Así, para Meunier (1993) habrán de confluír en ellos, como mínimo, las cualidades de fiabilidad, validez y operatividad.

En el caso de la gestión pública, autores como Norverto et al. (1999) apuestan por un sistema de indicadores para su administración y, más concretamente, para la medición de la calidad de las universidades (Gonzalo et al., 1997; Miguel et al., 2001).

Tras la revisión de las diferentes ratios propuestas en diversos estudios, se optó por las señaladas por el Consejo de Universidades. Entre las razones que llevaron a elegir estas ratios destaca el hecho de que su creación sea fruto de la unanimidad y del trabajo en equipo de importantes investigadores en este campo concreto, así como de la libertad existente entre toda la comunidad universitaria para la cooperación en la creación de dicho catálogo de indicadores.

Este catálogo consta de un listado de cuarenta y seis indicadores agrupados en ocho categorías: oferta universitaria, demanda universitaria, recursos humanos, recursos financieros, recursos físicos, proceso y resultados.

Puesto que el objetivo principal de este trabajo consiste en estudiar los resultados obtenidos por las dos muestras de estudiantes durante el curso 2001-02, así como analizar las posibles diferencias existentes entre ambos grupos, nos centraremos únicamente en la categoría de resultados; esta categoría está compuesta por once indicadores, tal y como muestra el Cuadro I.

CUADRO I. Indicadores de la categoría de resultados del sistema universitario público español

Categoría	Indicador
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de abandono • Tasa de rendimiento • Tasa de éxito • Tasa de graduación • Duración media de los estudios • Tasa de progreso normalizado • Satisfacción con los estudios • Satisfacción con el empleo • Tasa de participación en proyectos de investigación • Proporción de sexenios • Producción de doctores

Fuente: Elaboración propia a partir de www.mec.es/consejou/indicadores (Consejo de Universidades, 2002)

Para desarrollar el objeto del estudio que se ha planteado en esta investigación, y considerando los datos de los que se dispone, se ha procedido al cálculo de las dos primeras ratios indicadas en el cuadro anterior: Tasa de Rendimiento y Tasa de Éxito.

La Tasa de Rendimiento, en este estudio, se define como la relación entre el número de créditos superados (excluidos los adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por los alumnos de primer curso de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza, respecto al total de créditos matriculados por dichos alumnos. Además, se procedió a dividir a la muestra en dos submuestras: presenciales y semipresenciales, calculándose de nuevo dicha ratio para cada una de ellas.

Por Tasa de Éxito se entiende aquella que relaciona el número de créditos superados por los alumnos de primer curso de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza y el total de créditos presentados a examen por esos mismos estudiantes.

El motivo de seleccionar estas dos ratios en concreto se debe a que ambas se complementan en cuanto a su significado y utilidad, facilitando de este modo la comparación de los resultados de los alumnos en las pruebas de evaluación que éstos realizan.

Método

Para llevar a cabo el estudio de la incidencia de las TIC en los resultados de los alumnos se utilizará el denominado método del caso. Como se ha indicado anteriormente, se analizarán las diferencias entre los estudiantes de las modalidades presencial y semipresencial de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

Esta universidad impartió, durante el curso académico 2001-02, el primer curso de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo en las dos modalidades que se acaban de indicar, en el contexto de una experiencia innovadora para este último tipo de enseñanza en esta institución educativa. Si bien la titulación inició su andadura durante el curso 2000-01 únicamente en la modalidad tradicional, se considera que dicha circunstancia no supone ningún problema para la realización de los análisis comparativos entre modalidades.

En este contexto educativo, el objetivo principal del presente trabajo es el de estudiar la eficiencia de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los resultados alcanzados por los estudiantes universitarios en el primer curso de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de

Zaragoza, puesto que esta titulación es pionera en la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia en dicha universidad.

Para ello se mide el nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes de dicho curso, diferenciando los resultados alcanzados por cada uno de los grupos, con el fin de analizar la existencia de diferencias entre ambos potencialmente atribuibles a la utilización de las TIC.

Como la Universidad de Zaragoza ofrece esta licenciatura en un solo centro y los profesores que imparten las respectivas asignaturas de la titulación son los mismos en ambas modalidades, no ha sido necesario introducir variables de control al respecto.

Base de datos

La información analizada procede de los datos proporcionados por las actas oficiales de calificaciones de cada una de las ocho asignaturas troncales y obligatorias cursadas durante el periodo objeto de estudio para ambos grupos: presenciales y semipresenciales. El número de individuos de la muestra coincide con el total de alumnos y asciende a 148, con sus correspondientes notas en cada una de las materias que conforman el primer curso de la titulación.

Características de la muestra

La muestra analizada está integrada, como refleja la Tabla I, por un número similar de alumnos en cada uno de los dos grupos: presenciales (50,68%) y semipresenciales (49,32%). El total de alumnos se distribuye entre los dos sexos de forma desigual; así, el 41,21% de éstos son hombres mientras que las mujeres representan el 58,78%.

La mayor parte de la muestra, el 88,51%, tiene su origen de procedencia en la misma comunidad autónoma donde se imparte la titulación, con un escaso número de estudiantes provenientes de otras regiones españolas. Ninguno de los alumnos participa en programas de movilidad como los programas Erasmus o Sócrates, ni procede de otros países.

TABLA I. Características sociodemográficas de la muestra

Grupo de estudios	Semipresencial	Presencial						Total	
		73 49,32%	75 50,68%						148 100%
Sexo	Hombre	Mujer						Total	
		61 41,21%	87 58,78%						148 100%
Procedencia	Andalucía	Aragón	C. Valenciana	Galicia	Navarra	Pais Vasco			Total
		2 1,35%	131 88,51%	2 1,35%	5 3,38%	3 2,03%	5 3,38%	148 100%	

Fuente: Elaboración propia

Análisis y resultados

Para lograr el objetivo de este estudio se procedió al cálculo de las Tasas de Rendimiento y de Éxito definidas anteriormente para el total de la muestra, así como para cada uno de sus subconjuntos: presencial y semipresencial.

Como se muestra en la Tabla II, la Tasa de Rendimiento para el grupo de alumnos semipresenciales es, para el conjunto de asignaturas, de un 56,62 %, valor muy próximo al alcanzado por los alumnos presenciales, que se sitúa en un 57,00%. Se observa cómo según este indicador los alumnos presenciales presentan una posición ligeramente superior frente a los semipresenciales, puesto que por cada 100 créditos matriculados en una y otra modalidad consiguen superar 57 de ellos, como término medio, en la modalidad presencial, mientras que en la semipresencial sólo se aprueban 56,62 créditos.

TABLA II. Tasa de Rendimiento y Tasa de Éxito

	Grupo semipresencial			Grupo presencial			Total muestra		
	Media	N	Desviación típica	Media	N	Desviación típica	Media	N	Desviación típica
Tasa de rendimiento	56,62%	73	0,389	57,00%	75	0,499	56,80%	148	0,447
Tasa de éxito	78,14%	73	0,382	60,00%	75	0,457	69,00%	148	0,430

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican a priori que las diferencias en la Tasa de Rendimiento entre los grupos no son importantes. En todo caso, dado que la media de los créditos matriculados por alumno es muy similar en cada una de las submuestras, las diferencias sólo podrían venir explicadas por los créditos aprobados. Así, los alumnos presenciales consiguen superar un mayor número de asignaturas que los semipresenciales. Los motivos que podrían explicar esta situación son de diversa índole. Entre ellos, cabe señalar que la clase magistral siga siendo más eficiente en la transmisión de conocimientos y en el aprendizaje de los alumnos que la modalidad de enseñanza alternativa basada en el apoyo de las TIC como elemento sustitutivo de la docencia tradicional. Teniendo en cuenta los posibles inconvenientes de la clase magistral, estamos de acuerdo con Bernad (1990) en que dicho método impone al estudiante aquello que ha de aprender sin tener muy en cuenta las estrategias o medios para aprenderlo.

En la titulación analizada, los alumnos presenciales disponen de diez horas de clase tradicional por cada crédito frente a los semipresenciales, que disponen de 1,3 horas por cada diez créditos, lo que supone un 87% menos de horas de docencia presencial. De estas cifras se podría deducir que esas 8,7 horas adicionales de impartición de clase con presencia en el aula sirvan no sólo para ahorrar tiempo de estudio de las diferentes materias, lo que redundaría en un incremento del número de asignaturas superadas, sino también para lograr una mejor comprensión del contenido y de los conceptos, además de una visión general más amplia de las diferentes materias.

Por el contrario, en el caso de la Tasa de Éxito, la situación planteada es la opuesta, puesto que esta ratio es mayor para los alumnos semipresenciales: 78,14% frente a un 60,00% para los presenciales. Es decir, por cada crédito al que se presentan, los alumnos semipresenciales superan 0,78 créditos, mientras que los alumnos presenciales superan solamente un 0,60.

Esta situación puede ser debida a distintas razones. Entre ellas destaca el hecho de que estos alumnos realicen menos «loterías», entendidas éstas como decidir no trasladarse al lugar de realización de las pruebas (con la consiguiente pérdida de tiempo, dinero, solicitud de permiso laboral, etc.) si no tienen un mínimo de seguridad de que van a superar la asignatura. Por otro lado, las situaciones personales (edad, ocupación laboral, cargas familiares, etc.) de cada estudiante y, en consecuencia, su madurez podrían ser otras de las razones que explicasen las diferencias existentes en los valores recogidos en esta tasa para ambos grupos.

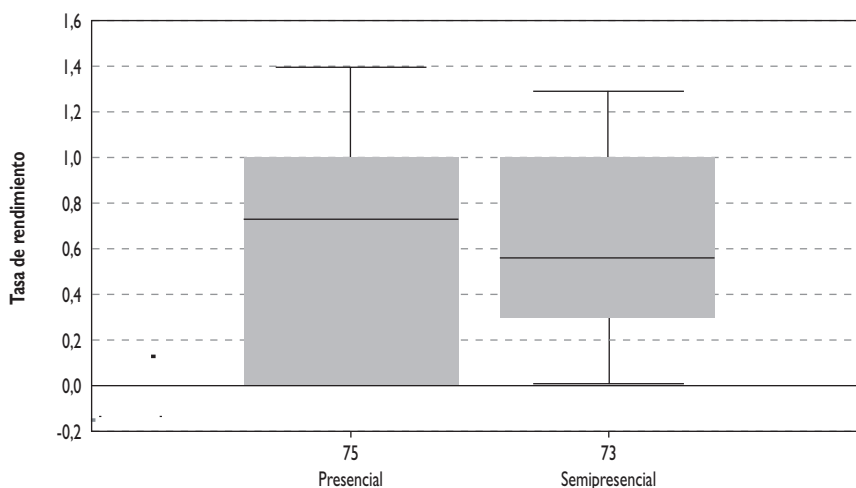
Comparación modelo de enseñanza presencial versus modelo semipresencial

Una vez llevado a cabo un primer análisis descriptivo sobre los resultados alcanzados por cada grupo de alumnos, en un segundo análisis se estudia si existen diferencias significativas, desde un punto de vista estadístico, en los resultados obtenidos para cada una de las tasas propuestas en el borrador de indicadores del sistema universitario español, según se trate del grupo de enseñanza presencial o semipresencial.

Para comprobar estadísticamente los resultados anteriores, se realizó un análisis exploratorio a través de los denominados Pox-Plot o Diagramas de Caja. A continuación se llevó a cabo un análisis de diferencias de medias. En el caso de ambos análisis se utilizó el programa SPSS, versión 10.0.

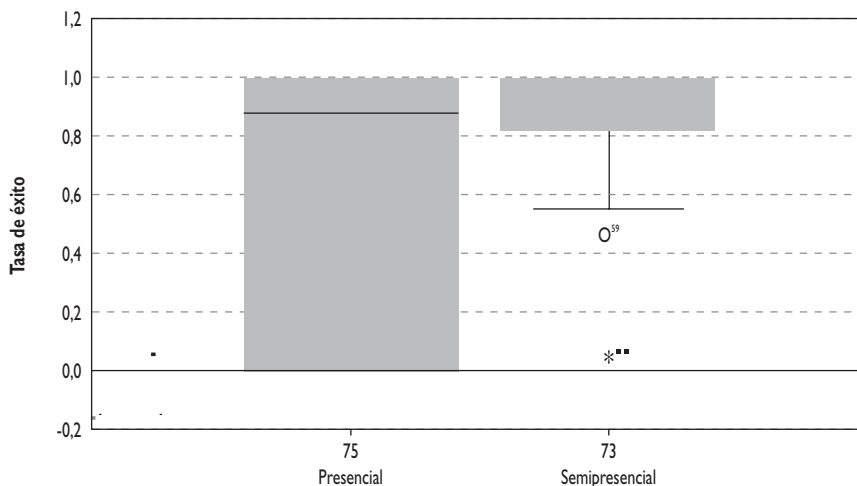
En el gráfico anterior se muestran las diferencias existentes entre los alumnos de uno y otro grupo. Como puede observarse, los resultados son consistentes con los que ya se habían obtenido antes, es decir, parece que no existen diferencias respecto al indicador de rendimiento calculado para los grupos presencial y semipresencial (Gráfico I).

GRÁFICO I. Diagrama de cajas de la Tasa de Rendimiento, según la modalidad de enseñanza



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO II. Diagrama de cajas de la Tasa de Éxito, según la modalidad de enseñanza



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, tal y como se observa en el Gráfico II, parecen existir diferencias significativas en los indicadores de éxito en función de si se trata de un grupo u otro, siendo más alta la Tasa de Éxito en el caso de los alumnos semipresenciales. Este resultado también está en consonancia con el obtenido en el análisis inicial.

No obstante, con la finalidad de corroborar estadísticamente los resultados de los estudios exploratorios llevados a cabo con anterioridad, se procedió al cálculo de un análisis de diferencia de medias, tal y como se muestra en la Tabla III.

TABLA III. Prueba T para la igualdad de medias (muestras independientes)

	t	Sig. (bilateral)
Tasa Rendimiento	-0,057	0,955
Tasa Éxito	2,613	0,010*

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Fuente: Elaboración propia

Los resultados confirman los hallazgos obtenidos en los análisis previos: las diferencias entre el grupo presencial y el semipresencial resultan estadísticamente significativas en un 95% para la Tasa de Éxito, mientras que en el caso de la Tasa de Rendimiento éstas apenas se aprecian.

De estos resultados se desprende el hecho de que, a pesar de las aportaciones de las nuevas tecnologías, los alumnos de la modalidad semipresencial no parecen alcanzar una mejor posición en las Tasas de Rendimiento obtenidas. Sin embargo, tampoco se obtiene una posición de inferioridad en el caso de estos alumnos que no reciben los beneficios derivados de la asistencia a la clase presencial, por lo que podría decirse que, si bien las TIC generan una serie de efectos positivos sobre los rendimientos de los alumnos (gracias al ahorro de tiempo que posibilitan para el estudiante, a la mejora de la comunicación de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor o a la eliminación de las barreras geográficas, entre otras), estos efectos positivos se ven neutralizados por los efectos negativos derivados de la no asistencia a las tradicionales clases presenciales. Todo esto permite pensar que el rendimiento alcanzado por los alumnos del modelo semipresencial es, al menos, igual al obtenido por los alumnos presenciales.

Por otra parte, en este estudio se observa también que la Tasa de Éxito para el grupo semipresencial es mayor, corroborando los resultados obtenidos en los análisis anteriores. Esta diferencia podría venir explicada, en parte, por las ventajas enumeradas anteriormente, puesto que facilitan el hecho de que los alumnos semipresenciales aprovechen las oportunidades brindadas por las nuevas tecnologías para conseguir una mayor eficiencia en los resultados académicos, si bien deben tenerse en cuenta también las características específicas de los alumnos que conforman el grupo semipresencial, tales como la edad o la motivación de los mismos.

Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido mostrar las diferencias entre dos modalidades de enseñanza, la modalidad presencial tradicional y la modalidad semipresencial, basada esta última en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para ello, se han utilizado como medida de resultados dos de los indicadores propuestos por el Consejo de Universidades que fueron elaborados dentro del marco de análisis de la calidad en la enseñanza universitaria.

De los análisis realizados se desprende que, en el caso de la Tasa de Éxito, los resultados obtenidos por los alumnos en la modalidad semipresencial son superiores a los del tipo presencial, lo que podría venir explicado, en primer lugar, por el mayor interés y la mayor motivación que presenta este tipo de estudiantes frente a los alumnos de modalidad presencial y, en segundo lugar, a los beneficios que ofrecen las nuevas tecnologías, al permitir un mejor aprovechamiento del tiempo a la vez que facilitan un adecuado contacto con el profesor y con el resto de alumnos, que se ve reforzado gracias a la utilización conjunta de varias sesiones presenciales (dos veces al mes aproximadamente). Sin embargo, en el caso de la Tasa de Rendimiento, estas diferencias no han sido corroboradas desde un punto de vista estadístico, si bien se puede concluir que las TIC permiten subsanar las deficiencias derivadas de la falta de clases presenciales en el sentido tradicional.

A la vista de estos resultados, y como conclusión, se puede destacar el hecho de cómo las TIC pueden ser útiles para salvar algunas de las desventajas sufridas por este nuevo tipo de estudiantes, tales como la lejanía física del profesor, la ausencia de clases continuadas diarias, el contacto directo con el resto de alumnos, etc., ya que de este estudio se desprende el hecho de que no por ello sus resultados son inferiores a los obtenidos por los alumnos presenciales.

De todo ello se puede concluir que las TIC pueden ser un elemento importante si la universidad desea ofrecer un servicio de calidad a los nuevos tipos de alumnos que demandan una enseñanza diferente.

Estos resultados son especialmente interesantes para aquellas universidades y titulaciones que se planteen la introducción de esta modalidad de enseñanza (semipresencial) en un futuro.

Finalmente, destacar el hecho de que en este trabajo se ha medido la efectividad de las tecnologías de la información y la comunicación a partir de los dos indicadores de resultados. No obstante, diversos estudios defienden que las TIC tienen un efecto positivo en el aprendizaje, aunque su efectividad, en términos de costes, no está todavía clara (pp. 1-2 de *Science and Engineering Indicator 2000*, vol. 1. *National Science Foundation*), cuestión esta interesante para llevar a cabo una investigación en el futuro.

Referencias bibliográficas

- ADELL SEGURA, J. (1993): *World Wide Web: Un sistema hipermedia distribuido para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso sobre Nuevas Tecnologías de la Educación, Badajoz, diciembre, en F. BLÁZQUEZ; J. CABRERO Y F. LOSCERTALES (coord.) (1994): *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar, pp. 114-121.
- ADELL SEGURA, J. (1996): «La navegación hipertextual en el World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos». En vv.aa: *Eduotec 95: Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universidad de Las Islas Baleares.
- ÁLVAREZ, M.; RODRÍGUEZ, S. (1997): «La calidad total en la universidad: ¿podemos hablar de clientes?». En *Boletín de Estudios Económicos*, vol 52, 161, pp. 333-352.
- BERNAD, J.A. (1990): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Instituto de Ciencias de la Educación Educación Abierta, 89, Universidad de Zaragoza.
- BRESNAHAN, T.; BRYNJOLFSSON, E.; HITT, L. (2001): «Information Technology, Work Organisational and the Demand for Skilled Labour: Firm-level Evidence». En *Quarterly Journal of Economics*.
- BRYNJOLFSSON, E.; YANG, S. (1996): «Information Technology and Productivity: A Review of the Literature. Advances in Computers». En *Academic Press*, vol. 43, pp. 179-214.
- CASTELLS, M. (1998): «Retos educativos en la era de la información». En *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 271, pp. 81-85.
- COCCARI, R.; JAVALGI, R. (1995): «Analysis of students' needs in selecting a collage or university in a changing environment». En *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 6 (2), pp. 27-39.
- EL-KHAWAS, E.; DEPIETRO-JURAND, R.; HOLM-NIELSEN, L. (1998): El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar. Informe del Banco Mundial.
- FRAM, E.; CAMP, R. (1995): «Finding and Implementing Best Practices in Higher Education». En *Quality Progress*, febrero, pp. 69-73.
- GARCÍA-MONTALVO, J. (2001): «Características socio-demográficas de los jóvenes graduados de enseñanza superior». En *Capital Humano*, noviembre, 14, pp. 1-8.
- GONZALO, J.; PINA, V.; TORRES, L. (1997): «Aplicaciones del análisis envolvente de datos a la medición de la eficiencia de las entidades públicas: Utilidad para la gestión». En *Actualidad Financiera*, monográfico, 2º cuatrimestre.
- ILZKOVITZ, E.; MOGENSEM, V. (1999): «Tecnologías de la información y de las comunicaciones en Europa. Problemas y desafíos». En *Papeles de Economía Española*, 81, pp.21-33.

- LIPSKY, D. B. (2000): «La experiencia en los Estados Unidos». En *Jornadas Mundiales sobre Enseñando y aprendiendo relaciones laborales en la sociedad digital*. Las Palmas de Gran Canaria, febrero.
- LOPE PEÑA, A. (1996): *Innovación tecnológica y cualificación. La polarización de las cualificaciones en la empresa*. Colección Estudios. Consejo Económico y Social.
- MEUNIER, B. (1993): *La gerencia de las organizaciones no comerciales*. Madrid, Ministerio de las Administraciones Públicas.
- MIGUEL, J. M. DE; CAÏS, J.; VAQUERO, E. (2001): *Excelencia. Calidad de las Universidades Españolas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MORA, J. G. (2003): «La inserción laboral de los titulados universitarios como criterio de evaluación de las titulaciones». En *Seminario Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León, 9, 10 y 11 de junio.
- NAVARRO, A.; FLORES, M. R (1997): «Los indicadores de gestión de las administraciones públicas: técnica de cuantificación en el análisis regional». En *I Congreso de Ciencia Regional de Andalucía: Andalucía en el Umbral del siglo XXI*. 23, 24 y 25 de abril de 1997.
- NORVERTO, M. C.; CAMPOS, M.; MUÑOZ, C. I.; ZORNOZA, J. (1997): «Los indicadores para la gestión pública». En *Serie Investigaciones*. Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2001): «Políticas, estrategias y experiencias en el ámbito de la enseñanza Universitaria y de Adultos». En *I Seminario Internacional de la Lengua Española*. Santander, 24 de Septiembre.
- OSTERMAN, P. (1986): «The Impact of Computers on the Employment of Clerks and Managers». En *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 39, pp. 175-186.
- PEÑA, D. (1997): «La mejora de la calidad en la educación». En *Boletín de Estudios Económicos*, vol. 52, 161, pp. 207-226.
- TAVERNIER, T. (1991): «Strategic evaluation in university management». En *Higher Education Management*, vol. 3, (3), pp. 257-268.
- YAGÜE, M. J. (1997): *Proyecto docente e investigador*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Páginas web

www.add.unizar.es/start/add.html

www.mec.es/consejoul/indicadores/index.html.

Problemas de aprendizaje derivados de la visión defectiva del color: un ejemplo práctico¹

Manuel Melgosa, Rafael Huertas, Enrique Hita

Departamento de Óptica. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada

Resumen

En el examen de Geografía realizado en las universidades andaluzas (convocatoria de junio 2004) se propuso una pregunta en la que la visión defectiva del color pudo inducir a respuestas incompletas o erróneas. A través de medidas instrumentales de color, bajo condiciones experimentales similares a las existentes durante el desarrollo de la mencionada prueba, hemos estudiado la discriminación de los colores empleados. Concluimos que no habría dificultad de discernimiento de colores para sujetos con visión normal del color, pero sí para sujetos con deficiencias protán (alrededor del 2% de la población), y, sobre todo, para sujetos con deficiencias deután (alrededor del 6% de la población). En el peor de los casos, la incidencia de tales dificultades sobre la nota final de ese examen sería un descenso de 3 puntos sobre 10. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, realizamos algunas consideraciones sobre la incidencia de la visión defectiva del color en distintas etapas y tareas educativas, y sobre cómo intentar paliar las dificultades que dicha incidencia produce.

Palabras clave: déficit visual, dificultades de aprendizaje, visión defectiva del color, percepción cromática.

Abstract: *Learning difficulties arising from colour defective vision: a practical example*

A question in which colour defective vision could imply incomplete or wrong answers was made in the test on Geography carried out in Andalusian universities (June 2004). Thus, we have dealt with the analysis of colour discrimination through a set of instrumental colour

¹⁾ El autor manifiesta su agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia (España), al Proyecto FIS2004-05537 (cofinanciado con fondos FEDER), a la Dra. María Isabel Suero López y al Dr. Ángel Luis Pérez Rodríguez (Universidad de Extremadura), por sus comentarios y valiosas sugerencias en torno a este trabajo.

measures and similar experimental conditions to those present in the implementation of the abovementioned test. Our findings come to prove that there is not discernment difficulty in those individuals with normal colour vision whereas there are problems in the case of people with protan defects (about 2% of population) and specially in the case of people with deutan defects (approximately 6% of population). In the worse case, the influence of such difficulties on the final mark of the test would mean 3 points less out of 10. Finally, and taking into account the outcomes achieved in this study, we present a line of argument on the influence of colour defective vision in the different educational stages and tasks.

Key words: visual deficit, learning difficulties, defective colour vision, chromatic perception.

Introducción

El color se utiliza a menudo como un importante elemento de codificación de información (Hita, 2001). La elección de colores apropiados para poder localizar de forma rápida una determinada información -tareas de conspicuidad- (Carter et al., 1988), o para lograr un contraste óptimo, son problemas actuales de interés sobre los que se han realizado diversas investigaciones, y sobre los que a veces tienen también bastante incidencia las preferencias subjetivas de color (Saito, 1984; Berns, 2000; Roa et al, 2001). En cualquier caso, en la elección de colores idóneos para una determinada situación, no debe nunca olvidarse que, desde el punto de vista estadístico, existe un porcentaje de sujetos no despreciable (entre el 8 y el 10%), en los que la visión del color es defectiva, lo que requiere adoptar las precauciones necesarias (Romero et al., 1996).

En el examen de Geografía correspondiente a la prueba de Selectividad de las universidades andaluzas (convocatoria de junio 2004) se propuso una pregunta en la que presumimos que los estudiantes con visión defectiva rojo-verde podrían encontrar dificultades objetivas, que inducirían a respuestas erróneas. Conviene indicar que, para la realización de la prueba de Selectividad en las universidades andaluzas, se procura que, en cada universidad, todos los alumnos con discapacidad dependan de una única sede, a fin de recibir un tratamiento especial, conforme a lo indicado en la legislación vigente. No obstante, la visión anómala del color no se considera habitualmente una discapacidad, o, al menos, no suele ser alegada como tal por los estudiantes, quizá, en buena parte, porque ellos mismos desconocen tener dicha deficiencia. Reproducimos a continuación el enunciado exacto de la pregunta de Geografía que, a nuestro juicio, podría plantear problemas a determinados estudiantes con visión defectiva del color:

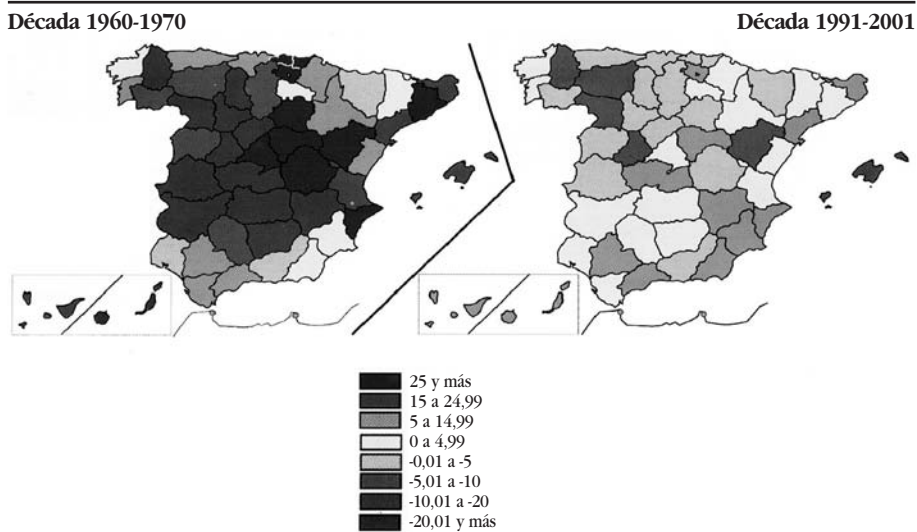
Analice los mapas que siguen y responda a las siguientes cuestiones:

- En la década de 1960-70 ¿qué provincias tienen un incremento demográfico superior al 25% anual y cuáles entre el 15 y el 24,99%? Enumérelas diferenciando cada grupo.
- Explique las causas principales por las que se producen los resultados que muestra el mapa de 1960-70.
- Compare los dos mapas y explique las causas principales por las que el comportamiento demográfico es tan diferente en ambos periodos.

La Figura I es una reproducción de los mapas referidos en la pregunta anterior, obtenida mediante un escáner HP Scanjet 3570c con resolución 1.200 ppp. Obviamente, los colores de la Figura I son sólo aproximados a los de la Figura original, sobre la cual hemos realizado las medidas experimentales descritas en el siguiente apartado.

El objetivo de este trabajo es analizar si algunos de los colores utilizados en estos mapas se encuentran sobre las líneas de confusión de observadores con visión defec-

FIGURA I. Mapas de una pregunta del examen de Geografía (Convocatoria de Selectividad de las universidades andaluzas de junio de 2004), con colores potencialmente confusos. La reproducción del color es sólo aproximada



tiva del color (Wysecki et al., 1982), siendo así indistinguibles para dichos observadores, y por tanto susceptibles de inducir a respuestas erróneas o incompletas. Los resultados de este estudio se pondrán en conocimiento de la Comisión Coordinadora de la Prueba de Selectividad en las universidades andaluzas, para que, en su caso, se adopten las medidas oportunas. Téngase en cuenta que, sólo en la Universidad de Granada, el examen de Selectividad de Geografía fue realizado por unos 1.200 alumnos, de los que aproximadamente la mitad realizaron la opción a la que se refiere el presente estudio.

Material y métodos

Situamos un original de los mapas mostrados en la Figura I en la base de una cabina de observación de color VeriVide, y lo iluminamos con dos de las fuentes luminosas disponibles en dicha cabina: en primer lugar una fuente D65, y seguidamente una fuente TL84. La fuente luminosa D65 es una lámpara fluorescente de luz día, que se ajusta al iluminante D65 de la Comisión Internacional de Iluminación (CIE) (CIE, 1986) dentro de las tolerancias prescritas por el British Standard 950,1. Por su parte, la fuente TL84 es también una lámpara fluorescente fabricada por Philips, cuya emisión se aproxima al iluminante F11 de la CIE (CIE, 1986), siendo una fuente recomendada por la industria para iluminación en almacenes y puntos de venta. Podemos suponer que la iluminación en las aulas donde se realizó la prueba de Selectividad a que se refiere el presente trabajo, es similar a la obtenida con estas fuentes luminosas, ya que la prueba se realizó en verano y horario de mañana, usualmente en aulas con amplios ventanales e iluminación fluorescente. El uso de una iluminación bien controlada, como la descrita anteriormente, es esencial para poder realizar medidas de color objetivas y reproducibles (Hita, 2001).

Bajo cada una de las fuentes luminosas anteriormente indicadas, se midieron los 8 colores que, a juicio de observadores con visión normal del color, pueden distinguirse en la Figura I. Empleamos para estas medidas un espectrorradiómetro PR-704 de Photoresearch, situado sobre un trípode apropiado, y con su eje óptico inclinado 45° respecto a la normal a las muestras que habían de medirse, siendo la distancia entre el extremo del objetivo del aparato y la muestra objeto de medida de 20 cm. Se realizaron tres medidas no consecutivas de cada uno de los 8 colores, empleando un campo de medida de 1°, lo que obligó a medir no sobre la leyenda del mapa sino

sobre las correspondientes provincias. Esta medida con campo de 1° nos pareció más fiable que la realizable con campo de $0,125^\circ$, también disponible en nuestro instrumento, ya que ésta última daba problemas de baja señal con algunos de los colores más oscuros observados en las condiciones de iluminación antes indicadas. En nuestros análisis posteriores adoptamos como valor de la medida el promedio de las tres medidas realizadas, y como incertidumbre de las mismas el triple de la desviación típica de dichas medidas.

Los cálculos colorimétricos se realizaron suponiendo el Observador Patrón CIE 1931 (CIE, 1986), fundamentalmente por dos razones: 1) el Observador Patrón CIE 1931 es el que está oficialmente recomendado por la Comisión Internacional de Iluminación para campos de observación que subtiendan ángulos menores de 4° , como ocurre en nuestro caso (por ejemplo, para un objeto situado a 40 cm del observador, un campo de 4° supone una distancia de 2,8 cm, en general inferior al tamaño de dos provincias contiguas en el mapa); 2) los datos de la literatura correspondientes a las posiciones de los puntos de confusión protán, deután y tritán se refieren al Observador Patrón CIE 1931 (Judd *et al.*, 1975).

Bajo las mismas condiciones que los colores de los mapas, se midió también un blanco de referencia, suministrado con nuestro espectrorradiómetro, que es necesario para las especificaciones de color en CIELAB, uno de los sistemas de representación del color recomendados por la CIE (CIE, 1986), y ampliamente usado en la actualidad.

Los puntos de confusión protán, deután y tritán, juegan un papel importante en el desarrollo de algunos modelos de visión del color. La localización exacta de dichos puntos en el diagrama CIE x,y 1931 no es conocida (de hecho, puede cambiar ligeramente de unos sujetos a otros), habiéndose propuesto y usado diversos valores en la literatura, en particular para el punto de confusión deután. En el presente trabajo emplearemos las localizaciones dadas por Judd y Wyszecki (Judd *et al.*, 1975) de los puntos de confusión protán y deután: $x_p=0.747$, $y_p=0,253$; $x_d=1.000$, $y_d=0,000$. A partir de los puntos de confusión protán ó deután se definen las correspondientes líneas de confusión, como lugar geométrico de los estímulos de color que, con una misma luminancia, son visualmente indiscernibles para sujetos con esa deficiencia perceptiva.

En nuestro caso, es importante también recordar el porcentaje de sujetos que, según distintos autores, presentan algún tipo de visión defectiva del color. La frecuencia de sujetos con visión defectiva del color es aproximadamente del 8% para europeos de raza blanca, y ligeramente superior (en torno al 10%) en el caso de americanos de raza blanca (Pokorny *et al.*, 1979). Estos porcentajes son acordes con los encontrados por diferentes investigadores para sujetos de nuestro país (Perales, 1984;

Romero et al., 1996). Además, la visión defectiva del color está ligada al sexo, de forma que las anomalías en visión del color son mucho más frecuente en los hombres que en las mujeres: por ejemplo, el porcentaje de mujeres europeas con visión defectiva del color es inferior al 0,5% (Pokorny et al., 1979).

Por otro lado, no todas las deficiencias de visión del color que se conocen son igualmente frecuentes. Básicamente las deficiencias o confusiones rojo-verde (denominadas protán y deután) son mucho más frecuentes que las amarillo-azul (denominadas tritán), y éstas últimas son a su vez mucho más frecuentes que la acromatopsia (ceguera al color). Más concretamente, en Europa el porcentaje de sujetos (mujeres y hombres) con deficiencia protán (protanopes y protanómalos) es ligeramente inferior al 2%, mientras que el de sujetos con deficiencia deután (deuteranopes y deuteranómalos) es ligeramente superior al 6% (Hsia et al., 1965). Los sujetos deuteranómalos y protanómalos son propiamente tricrómatas anormales, es decir sujetos con una capacidad reducida de discriminación rojo-verde, mientras que los protanopes y deuteranopes (menos frecuentes que los anteriores) son dicrómatas, es decir, pueden igualar todos los colores que perciben con una mezcla de sólo dos colores, en lugar de los tres colores necesarios para los sujetos con visión normal del color, también llamados tricrómatas.

Resultados y discusión

La Tabla I muestra las coordenadas de color correspondientes a los ocho colores existentes en nuestros mapas, en los sistemas CIE x, y, Y y CIELAB (CIE, 1986). En cuanto al error de nuestras medidas de color, hemos tomado como estimación del mismo el triple de la desviación típica de las tres medidas realizadas, como indicamos previamente. De esta forma la incertidumbre media asociada a las coordenadas x, y, Y es de 0.004, 0.003 y 0.8, respectivamente, para la fuente luminosa D65, y de 0.002, 0.001 y 0.8, respectivamente, para iluminación con la fuente TL84.

Las Figuras II y III muestran las líneas de confusión protán de los ocho colores de nuestro estudio, iluminados por las fuentes D65 y TL84, respectivamente.

Análogamente, las Figuras IV y V muestran las líneas de confusión deután de los ocho colores de nuestro estudio, iluminados por las fuentes D65 y TL84, respectivamente.

TABLA I. Coordenadas de cromaticidad en los sistemas CIE x, y, Y y L*a*b* (CIELAB) para los ocho colores usados en los mapas, medidos bajo una fuente luminosa D65 (arriba) y una fuente TL84 (abajo)

	X	y	Y (cd/m ²)	L*	a*	b*
D65						
25 y más	0,4626	0,3907	48,77	45,24	20,71	28,20
15 a 24,99	0,4922	0,3828	66,12	51,79	31,71	35,09
5 a 14,99	0,4687	0,4003	102,77	62,52	25,20	40,57
0 a 4,99	0,3639	0,3686	202,27	82,40	6,39	14,76
-0,01 a -5	0,3027	0,3381	143,73	71,81	-6,60	-5,56
-5,01 a -10	0,2494	0,3223	73,30	54,16	-19,39	-14,17
-10,01 a -20	0,2747	0,3578	61,78	50,27	-18,99	-2,88
-20,01 y más	0,31882	0,3990	48,61	45,18	-14,25	9,99
TL84						
25 y más	0,5160	0,4069	106,13	49,25	24,56	29,91
15 a 24,99	0,5422	0,3964	145,13	56,43	35,94	39,16
5 a 14,99	0,5206	0,4148	216,73	66,78	29,81	44,59
0 a 4,99	0,4370	0,4162	386,20	84,36	9,07	16,86
-0,01 a -5	0,3819	0,4029	267,13	72,76	-5,08	-5,61
-5,01 a -10	0,3252	0,3980	130,77	53,95	-18,37	-15,92
-10,01 a -20	0,3542	0,4235	114,97	51,01	-15,49	-3,55
-20,01 y más	0,3952	0,4449	95,22	46,93	-9,32	9,93

FIGURA II. Líneas de confusión protán de los 8 colores de los mapas (Figura I), iluminados por la fuente D65

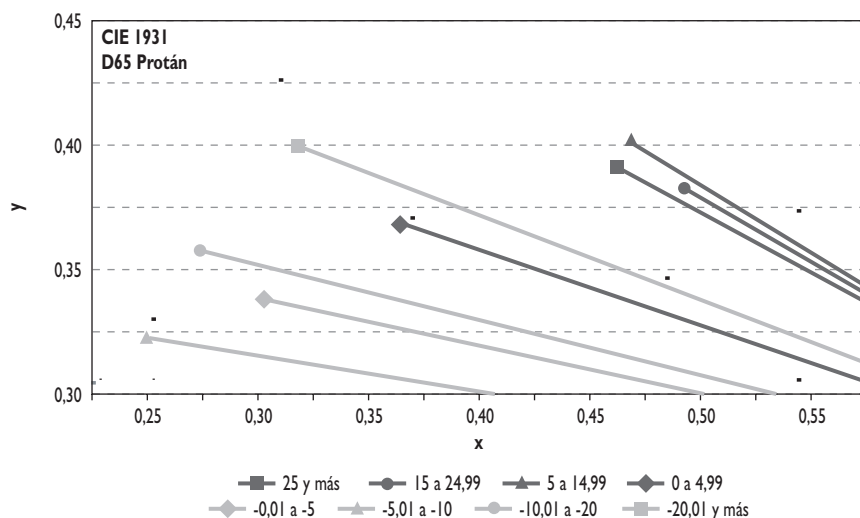


FIGURA III. Líneas de confusión protán de los 8 colores de los mapas (Figura 1), iluminados por la fuente TL84

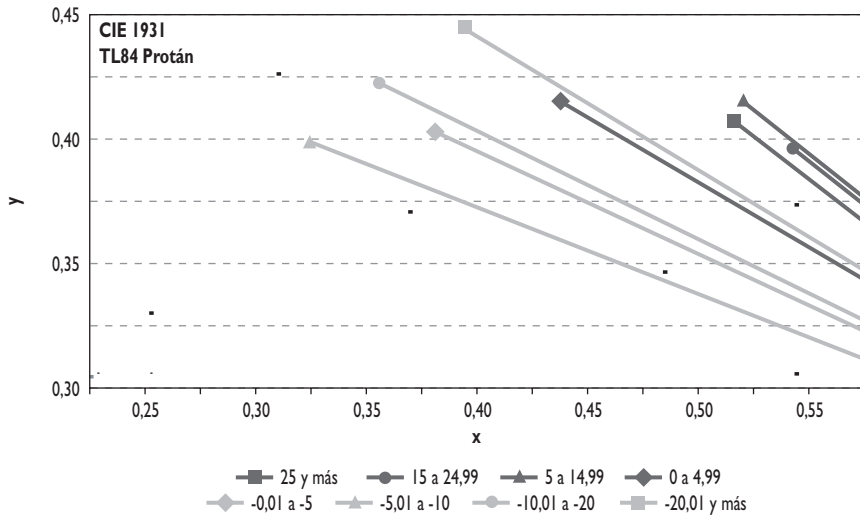


FIGURA IV. Líneas de confusión deután de los 8 colores de los mapas (Figura 1), iluminados por la fuente D65

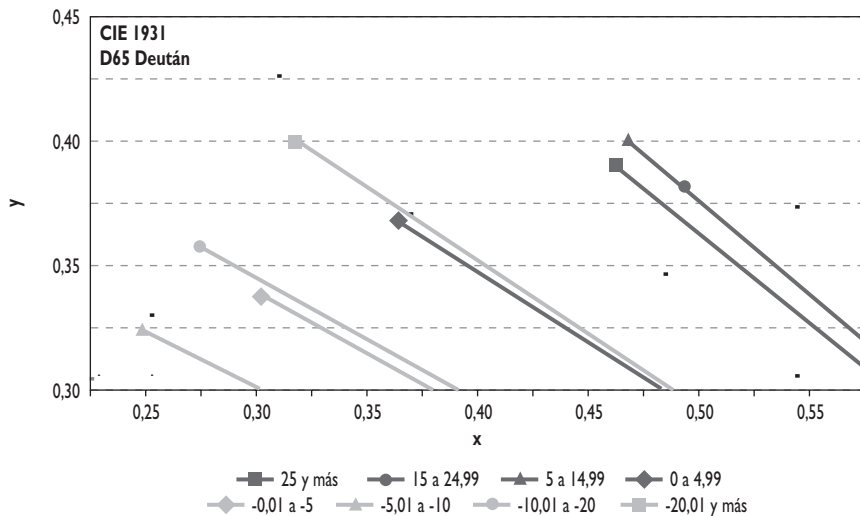
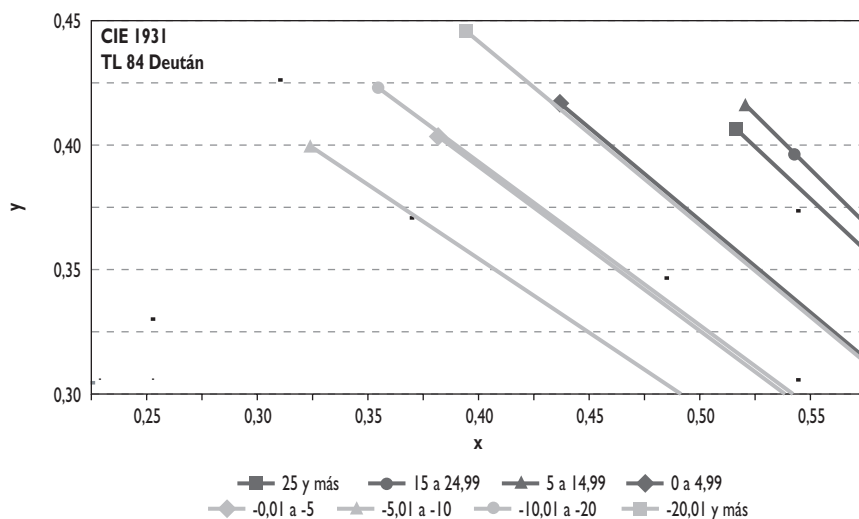


FIGURA V. Líneas de confusión deután de los 8 colores de los mapas (Figura I), iluminados por la fuente TL84



Cabe indicar que se ha empleado una misma escala en todos los gráficos (Figuras II a V), para facilitar las comparaciones: por ejemplo, puede notarse cómo las líneas de confusión deután son más pendientes que las líneas protán, como es bien conocido (Wyszecki et al., 1982). Asimismo, cabe también hacer notar que se han empleado los mismos símbolos en todas las Figuras II a V: símbolos cerrados para los colores de tonalidades marrones y abiertos para los de tonalidades verde-azulado. Las incertidumbres asociadas a nuestras medidas experimentales son tan pequeñas que no son perceptibles las correspondientes barras de error en las Figuras II a V, por lo que se han omitido.

Comparando entre sí las Figuras II y III podemos observar que son bastante similares, si bien las líneas de confusión están más próximas entre sí para la fuente TL84 que para la fuente D65. Lo mismo puede decirse comparando entre sí las Figuras 4 y 5. Podría por tanto concluirse que, en principio, las posibilidades de confusión de los colores empleados en este caso son mayores cuando son observados con luz fluorescente TL84 que cuando se observan con D65 (luz de día).

Para los sujetos con deficiencia protán, tendrían cromaticidades muy similares los tres tonos marrones más oscuros, representados por cuadrado, círculo y triángulo sólido en las Figuras II y III. Para los sujetos con deficiencia deután (Figuras IV y V) los tonos marro-

nes oscuros serían aun más confusos que para los sujetos protán. En particular, los colores designados mediante círculos y triángulos oscuros (los dos marrones intermedios), están situados exactamente sobre una misma línea de confusión deután (Figuras IV y V). Además, para los sujetos con deficiencias deután, dos de los colores verde-azulado (los representados por círculo y rombo abierto) serían también bastante confusos y, en menos medida, los representados por rombo sólido y cuadrado abierto. Cabría por lo tanto concluir que las probabilidades de confusión de colores son mayores para los sujetos con deficiencia deután (en torno al 6% de la población) que para los protán (en torno al 2% de la población).

Hay que hacer notar que el hecho de que dos puntos caigan sobre una determinada línea de confusión implica que son indiscernibles para el sujeto con visión defectiva del color, si ambos tienen la misma luminancia, ya que cualquier diagrama de cromaticidad siempre presupone un nivel de luminancia constante. Por ejemplo, en la Figura V aparecen dos colores (rombo cerrado y cuadrado abierto) situados casi sobre una misma línea de confusión deután, pero dichos colores tienen una diferencia de luminancia muy alta ($\Delta Y > 153$ cd/m² con D65; $\Delta Y > 290$ cd/m² con TL84, cfr. Tabla I), por lo que sería muy poco probable que dichos colores resultasen confusos para sujetos deután.

En este mismo sentido es también interesante el caso de los dos colores que se sitúan sobre una misma línea de confusión deután en las Figuras IV y V, pero presentan una diferencia de claridad apreciable: $\Delta L^* \approx 10$ (cfr. Tabla I). Debe concluirse que estos colores serían percibidos por un observador deuteranope con idéntica cromaticidad, pero no como totalmente iguales. Siendo la máxima diferencia de claridad ($DL^* = 100$) la existente entre el blanco y el negro, estos dos colores se percibirían con diferente claridad. En definitiva, estos colores serían percibidos como distintos por el observador deután, aunque con mayor dificultad que la que tendrían los sujetos con visión normal del color. En todo caso, hay que tener en cuenta que, operando en el espacio CIE x, y, Y o CIELAB, se observa que el sistema visual humano es en general menos sensible a los cambios de claridad (Y ó L*) que a los cambios de cromaticidad (x, y ó a*b*).

Debemos recordar que los comentarios realizados en los párrafos anteriores se refieren a sujetos con visión defectiva del color, por lo que en algún caso pueden parecer «extraños» (quizá «sorprendentes») para la mayoría de los lectores, que probablemente serán sujetos con visión normal del color (situación del 90% de la población, aproximadamente). Si consideramos sujetos con visión normal del color, una buena aproximación para saber cómo de distintos se ven los colores usados en nuestros

mapas (Figura I) es calcular las diferencias de color entre colores contiguos, empleando para ello alguna de las fórmulas de diferencia de color propuestas por la cie (Melgosa et al., 2001). La Tabla II muestra las diferencias de color entre colores contiguos en la leyenda de nuestros mapas (Figura I) en unidades CIEDE2000 y CIELAB, así como las tres componentes de la diferencia de color CIELAB (diferencia en claridad, croma y tono). Se distinguen en la Tabla II los resultados obtenidos bajo las fuentes D65 y TL84. La fórmula de diferencia de color CIEDE2000 (CIE, 2001) es la más reciente propuesta de la CIE a fin de calcular valores de diferencia de color acordes con la percepción visual de sujetos con visión normal del color.

Según la Tabla II, las diferencias de color más pequeñas para sujetos con visión normal del color están entre los dos marrones más oscuros y los dos verdes intermedios, siendo del orden de 8-9 unidades CIEDE2000 (12-16 unidades CIELAB). Hay que hacer notar que estos tamaños de diferencia de color son muy superiores a las diferencias de color justamente perceptibles por el ojo humano. En efecto, puede decirse que una diferencia de color entre 0,4 y 0,7 unidades cielab es una diferencia de color umbral o justamente perceptible, diferencias por encima de 1,8 unidades CIELAB-

TABLA II. Diferencias de color entre colores contiguos en la leyenda de nuestros mapas (Figura I), bajo fuente luminosa D65 (arriba) y TL84 (abajo). Las columnas 2 y 3 indican las diferencias de color en unidades CIEDE2000 (ΔE_{00}) y CIELAB (ΔE_{CIELAB}), respectivamente

	ΔE_{00}	ΔE_{CIELAB}	$\Delta L^*(CIELAB)$	$\Delta C^*(CIELAB)$	$\Delta H^*(CIELAB)$
D65					
25 y más	8,31	14,53	6,54	12,31	4,12
15 a 24,99	11,19	13,70	10,73	0,47	8,50
5 a 14,99	19,44	37,62	19,88	31,68	4,07
0 a 4,99	22,51	26,35	10,59	7,45	22,94
-0,01 a -5	17,52	23,44	17,65	15,38	0,99
-5,01 a -10	8,86	11,94	3,89	4,81	10,22
-10,01 a -20	10,82	14,63	5,09	1,80	13,60
-20,01 y más	-	-	-	-	-
TL84					
25 y más	8,61	16,32	7,17	14,45	2,49
15 a 24,99	10,29	13,20	10,36	0,48	8,17
5 a 14,99	17,65	38,83	17,58	34,49	3,07
0 a 4,99	23,82	28,98	11,60	11,57	23,90
-0,01 a -5	19,02	25,23	18,81	16,74	1,63
-5,01 a -10	8,74	13,04	2,94	8,42	9,51
-10,01 a -20	12,10	15,38	4,08	2,27	14,65
-20,01 y más	-	-	-	-	-

SE denominan ya supraumbrales, y diferencias de color mayores de 5,0 unidades CIELABSON ya «grandes diferencias de color» (Melgosa *et al.*, 2001). Puede por tanto concluirse que los colores empleados en nuestros mapas serían claramente discernibles para sujetos con visión normal del color. Más concretamente, el apartado a) del enunciado presentado a los alumnos está directamente relacionado con la discriminación de los tres colores marrones más oscuros, siendo dicha discriminación totalmente clara para sujetos con visión del color, conforme a lo indicado en la Tabla II.

Algunas reflexiones y conclusiones

Según los resultados experimentales previamente descritos, los observadores con visión normal del color no deben tener dificultad alguna para la discriminación de los colores empleados en la prueba propuesta, pero sí pueden encontrar alguna dificultad los observadores con anomalías en visión del color (en torno al 8-10% de la población, principalmente los varones). Estas dificultades serían máximas para los sujetos con deficiencia deután trabajando con luz fluorescente TL84, y afectarían principalmente a la distinción de los tonos marrones más oscuros. Esto podría originar dificultades en la respuesta a las cuestiones planteadas, principalmente la cuestión a).

Con carácter general, conviene tener muy en cuenta los problemas derivados de la visión defectiva del color, tal como se ha puesto de manifiesto en el ejemplo presentado en este trabajo. Conviene usar siempre colores que no ofrezcan posibilidad de confusión, por ejemplo, para establecer distintos grados de alarma, o en elementos de señalización donde una confusión de color pueda tener consecuencias desastrosas (aeronaves, carreteras, ferrocarriles, etc.). Actualmente no siempre se tienen en cuenta los problemas derivados de la visión defectiva del color. Por indicar un ejemplo más, podemos decir que la confusión rojo-verde ha dado también problemas en otras situaciones como la del uso de indicadores de color para advertir sobre la limpieza de lentes de contacto blandas (Melgosa *et al.*, 1997), lo que ha supuesto que los fabricantes hayan tenido que realizar correcciones en sus productos (Melgosa *et al.*, 2004), a fin de tener en cuenta las necesidades de toda la población. En todo caso, a la hora de elegir colores idóneos es interesante recordar que las anomalías tritán (confusión amarillo-azul) son estadísticamente mucho menos frecuentes que las anomalías protán y deután (confusiones rojo-verde).

La visión defectiva del color tiene una especial relevancia dentro del contexto general del sistema educativo. Se plantea una razonable duda acerca de la influencia de la visión defectiva del color en el rendimiento escolar de grupos relativamente amplios de alumnos, sobre todo en las edades más tempranas. Esta hipótesis se fundamenta, más específicamente, sobre tres supuestos educativos que casi todos los maestros de Educación Infantil que se han consultado corroboran con rotundidad (Suero et al., 2002): 1) gran parte de las experiencias visuales de los niños de 3 a 6 años se basan en la utilización del color como atributo; 2) en Educación Infantil el color es muy utilizado como instrumento para motivar el aprendizaje y para facilitar la asimilación de nuevos conceptos; 3) la percepción cromática es esencial en múltiples tareas, en las que se asume la distinción de colores como una habilidad previa del alumno. En efecto, todas estas cuestiones son particularmente claras en los procesos de aprendizaje del *Área de Comunicación y Representación* donde, además de constituir un contenido de aprendizaje en sí mismo, el color es un recurso didáctico habitualmente utilizado en muy diversas actividades. Así, sólo en cuanto a los *conceptos básicos*, podemos apuntar (Montanero et al., 2003):

- En muchos libros de texto y en las actividades que los maestros y maestras realizan espontáneamente, el color se utiliza recurrentemente como apoyo visual de conceptos cotidianos, objetos, dibujos o vocabulario que aún no están afianzados en el repertorio lingüístico del alumno.
- Los conceptos relacionados con la numeración y los procedimientos de cuantificación se trabajan habitualmente con «ábacos» en los que el color de las bolas se utiliza también como ayuda o mediación visual.
- Para desarrollar la representación espacial se parte habitualmente de la enseñanza de conceptos geométricos como las formas planas, los cuerpos, y sus relaciones en el espacio. Mucho de los materiales curriculares utilizan colores como apoyo para diferenciar dichas figuras. De este modo, cabe la posibilidad de que, por ejemplo, un maestro que explica a un niño dicrómata que la figura roja es un círculo, interprete que el niño tiene dificultades con los conceptos geométricos, cuando en realidad la tiene con la visión de algunos colores.
- En cuanto a la orientación temporal, es muy positivo desde el punto de vista de los hábitos y procedimientos que los alumnos aprendan a identificar y a distribuir sus tareas en períodos de tiempo prefijados. Así, en la programación semanal que los alumnos deben interpretar en un tablón antes de empezar las

tareas, es usual distribuir los tiempos mediante colores, al igual que los meses y días de otros calendarios confeccionados al efecto.

- En relación a las actividades de prelectura, la señalización mediante colores es frecuente en tareas de segmentación lingüística, así como para facilitar la identificación de las formas específicas de cada letra, en láminas donde el color sirve para destacar una letra entre otras parecidas.
- Tampoco debemos olvidar el papel implícito del color para trabajar diversos contenidos y temas transversales. Así, en los últimos años, uno de los temas que se ha potenciado más, sobre todo en centros urbanos, es la Educación Vial. Evidentemente, los contenidos que se priman en Educación Infantil son sobre todo actitudes y hábitos de respeto por las normas viales y la prevención de riesgos. Estos aprendizajes suelen estar en gran parte vinculados a la interpretación de las señales luminosas de los semáforos y algunas señales verticales, cuyo código principal son precisamente los colores.

En definitiva, la idea es que un déficit en la visión de los colores podría interferir doblemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: por un lado, puede suponer un obstáculo para la realización de ciertas actividades de aprendizaje; por otro lado, puede generar un sesgo en la evaluación que el maestro realiza de otras competencias del alumno, implicadas en la ejecución de dichas tareas.

Otras propuestas han justificado el interés de incorporar el color como un tema transversal en las diferentes etapas educativas (Díaz et al., 2001). Así, en el caso de estudiantes adultos, como, por ejemplo, los universitarios, lo más importante es que conozcan si tienen una visión defectiva del color, y que lo digan cuando sea necesario: por ejemplo, un estudiante de Química cuando realice las prácticas de Analítica tendrá que advertir a su profesor que él no puede identificar ciertos elementos por cambio de color, al igual que un estudiante de Botánica puede que tenga problemas a la hora de clasificar ciertas plantas, o uno de Geología al analizar mapas, etc.

En la actualidad los intentos de compensar la visión defectiva del color mediante filtros adecuados no dan resultados satisfactorios, pues esta opción disminuye la riqueza cromática del entorno ocasionando nuevos problemas. Puesto que no disponemos de soluciones técnicas o farmacológicas para resolver el problema de la visión defectiva del color, nuestra opinión es que los efectos nocivos de esta deficiencia podrían reducirse considerablemente si los padres y profesores tuviesen información temprana sobre qué alumnos son defectivos y qué tipo de anomalía sufren. En este sentido se ha puesto de manifiesto que la respuesta tanto de padres como de profesores al tener conocimiento

de la anomalía en la visión de los colores del niño, fue en la mayoría de los casos de sorpresa e incluso de incredulidad (Suero et al., 2005). El escaso conocimiento de este problema supone un dato preocupante, por lo que sería importante promover la en la formación de educadores y maestros conocimientos elementales de la visión del color. En algunos organismos públicos, tanto de carácter militar como civil, el acceso mediante oposición viene seguido de un examen médico del que forma parte el análisis de la visión del color. Se ha dado el caso de personas que, habiendo superado la respectiva oposición, no pudieron finalmente acceder al puesto de trabajo correspondiente por tener una visión anómala del color. Esto podría haberse evitado de forma sencilla con una detección temprana de dicha deficiencia. A nivel educativo, también es conveniente estudiar alternativas didácticas para los alumnos con este tipo de «necesidades educativas especiales», que hasta el momento no son consideradas como tales. Parece imprescindible que los profesores ofrezcan otro tipo de ayudas, principalmente verbales, cuando un alumno encuentra una dificultad especial en las tareas con colores. La toma de conciencia de los profesores sobre la importancia del color en las tareas de aprendizaje y las dificultades que una cantidad nada despreciable de alumnos puede encontrar por esta razón, supondría ya un paso muy positivo.

Los resultados de este trabajo fueron transmitidos a la Comisión Coordinadora de la Prueba de Selectividad en las universidades de Andalucía. Afortunadamente hemos podido observar que en el examen de Geografía correspondiente a la convocatoria de Selectividad de junio de 2005, los mapas propuestos no presentan problemas de confusión para sujetos con visión defectiva del color.

Referencias bibliográficas

- BERNS, R. S. (2000): *Billmeyer and Saltzman's principles of color technology*. 3ª edición. Capítulo 6: «Producing Colors». New York, John Wiley & Sons, Inc..
- CARTER, R. C.; CARTER, E. C. (1988): «Color Coding for rapid location of small symbols», en *Color Research and Application*, 13, pp. 226-234.
- CIE (Commission Internationale de l'Éclairage) (1986): CIE *Publication 15.2: Colorimetry*. 2ª edición. Viena, CIE Central Bureau.
- CIE (Commission Internationale de l'Éclairage) (2001): CIE *Publication 142: Improvement to industrial color-difference evaluation*. Viena, CIE Central Bureau.

- DÍAZ M. F.; GIL J.; SUERO M. I.; PÉREZ A. L. (2001): «El color como hilo conductor en el tratamiento de las áreas transversales», en *Campo Abierto*, 19, 34-47.
- HITA, E. (2001): *El mundo del color desde lo perceptivo y artístico a lo científico*. Granada, Universidad de Granada.
- HSIA, Y.; GRAHAM, C. H. (1965): *Vision and visual perception. Capítulo 7*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- JUDD, D. B.; WYSZECKI, G. (1975): *Color in business, science and industry*. New York, John Wiley & Sons.
- MELGOSA, M.; HITA, E.; VELASCO, M. J. (1997): «Performance of a color indicator in a disinfecting solution for the maintenance of soft contact lenses» en *Optometry and Vision Science*, 74, pp. 231-235.
- MELGOSA, M.; PÉREZ, M. M.; YEBRA, A.; HUERTAS, R.; HITA, E. (2001): «Algunas reflexiones y recientes recomendaciones internacionales sobre la evaluación de diferencias de color» en *Óptica Pura y Aplicada*, 34, pp. 1-10.
- MELGOSA, M.; GARCÍA-MONLEÓ, R.; SÁNCHEZ, M.; RIVAS, M. J.; HUERTAS, R. (2004): «Estudio del indicador de color utilizado en dos nuevos sistemas de desinfección de lentes de contacto por peróxido de hidrógeno». 18 Congreso Internacional de Optometría, Contactología y Óptica Oftálmica, pp. 82-83, Madrid.
- MONTANERO M.; DÍAZ, M. F.; PARDO P. J.; PALOMINO, M. I.; GIL, J.; PÉREZ, A. L.; SUERO, M. I. (2003): «Daltonismo y Rendimiento Escolar en la Educación Infantil» en *Revista de Educación*, 330, pp. 449-462.
- Perales, J. (1984): Las pruebas pseudoisocromáticas en el estudio de las anomalías en la visión del color. Tesis Doctoral (Director: Dr. Hita Villaverde). Universidad de Granada.
- POKORNY, J.; SMITH, V. C.; VERRIEST, G.; PINCKERS, A. J. L. G. (1979): *Congenital and acquired color vision defects*. Capítulo 7. New York, Grune & Stratton, Inc.
- ROA, J. M.; MORENO, M. P.; VACAS, M. C.; MELGOSA M. (2001): «Color preferences in personal and social settings for Spanish teenagers» en *Atti della Fondazione Giorgio Ronchi*, LVI, pp.29-43.
- ROMERO, J.; GARCÍA, J. A.; GARCÍA Y BELTRÁN, A. (1996): *Curso introductorio a la óptica fisiológica*. Granada, Comares.
- SAITO, T. (1984): «Further study of color preferences with and without a context», en *Color Research and Application*, 9 pp. 121-122.
- SUERO, M. I.; PÉREZ, A. L.; DÍAZ, M. F.; PALOMINO, M. I.; CARRASCO, A.; PARDO, P. J.; GIL J.; MONTANERO, M. (2002): «Influencia de las Anomalías en la Visión de los Colores en actividades de aprendizaje de la Educación Infantil» en *Campo Abierto*, 21, pp. 13-22.

- SUERO, M. I.; PÉREZ, A. L.; DÍAZ, M. F.; MONTANERO M., PARDO P. J.; GIL J.; PALOMINO, M. I. (2005): «Does Daltonism influence young children's learning?», en *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 89-98.
- WYSZECKI, G.; STILES, W. S. (1982): *Color science: Concepts and methods, quantitative data and formulae*. 2ª edición. Capítulo 5. New York, John Wiley & Sons.

Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

José Antonio Vera Lacárcel

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Eduardo Cervelló Gimeno

Universidad de Extremadura

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la importancia que tiene para los alumnos la cesión de responsabilidad del maestro en la evaluación en Educación Física. Para ello, se construye y se valida el instrumento de medida «Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación en Educación Física» (ERAEFF). Para la construcción y validación de la escala se han utilizado diferentes muestras en cada una de las fases de elaboración (231, 257 y 1.087 alumnos de 10 y 11 años). Tras diversos ANOVAS y MANOVAS, los alumnos de 10 años valoran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y perciben el papel que juegan en el proceso más participativo que los alumnos de 11 años. La frecuencia de práctica deportiva se presenta como una variable determinante para que los alumnos valoren más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación. Además, de forma general, la muestra analizada no concede importancia a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, así como no considera participativo el papel que desempeña en el proceso.

Palabras clave: responsabilidad, evaluación, Educación Física, instrumento de medida, toma de decisiones, participación.

Abstract: *Participatory assessment and responsibility in Physical Education*

The aim of this work is to know how important is for the pupils their responsibility in their Physical Education assessment. In order to do so, a scale has been established and validated as a

measurement instrument: «Scale of student's responsibility in the Physical Education assessment» (ERAEFF). Different samples have been used for each stage of its preparation (231, 257, and 1.087 pupils of 10 and 11 years of age). After different Anovas and Manovas, ten-year-old pupils attach more importance to their responsibility in the result of the assessment and perceive that they play a more active role in the process than eleven-year-old pupils do. Practicing sports on a regular basis outside school stands out as a determining factor that makes pupils attach more importance to their responsibility in the result of the assessment. But, in general, the analysed sample shows that pupils neither value their responsibility in the result of the assessment nor consider their role in this process as a participatory role.

Key words: responsibility, assessment, Physical Education, measurement instrument, decision-making, participation.

Introducción

La preocupación de los educadores por conseguir en el alumnado mayor interés, responsabilidad y compromiso con la asignatura viene siendo objeto de estudio en la investigación educativa. Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivador que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, éstos valoran mejor las clases de Educación Física (Cervelló y cols., 2004; Duda, 2001; Jiménez, 2004; Roberts, 2001). En este sentido, existe un cuerpo de conocimiento que argumenta que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Goudas, Dermizaki y Bagiatis, 2000). Así pues, los estudiantes necesitan que les den oportunidades para la participación (Hassandra, Goudas y Chroni, 2003).

Para que los alumnos participen en su aprendizaje a través de la toma de decisiones hay que cederles responsabilidad. En esta línea, la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación se encuadra dentro de una propuesta de estilos de enseñanza donde se considera la producción de juicios del estudiante frente a la reproducción de juicios del educador, con el fin de aumentar el interés de los alumnos por participar en las decisiones de evaluación y por consiguiente, en su propio proceso de aprendizaje. Quizás el espectro de estilos de enseñanza es el que mejor pretendió exponer la coherencia que representaba el continuo entre la enseñanza centrada en el educador, basada en la reproducción del conocimiento, y la producción del mismo

a través de la toma de decisiones de los alumnos (Mosston y Ashworth, 2002). La finalidad de provocar las decisiones es la inmersión del alumno en el conocimiento, comenzando cuando éste es empujado a revisar el proceso de instrucción (Mc Caughtry y Rovegno, 2003), por ello, los juicios que los alumnos realizan en los métodos de autoevaluación y coevaluación buscan una mejor comprensión de la habilidad a través de la revisión del conocimiento.

Sidentop (1998) apunta que la supervisión y la implantación de un mecanismo de evaluación son quizás las dos habilidades de enseñanza más importantes en el repertorio del educador físico eficaz. Así, la estrategia de evaluación elegida debe tener en cuenta el logro del alumno y la definición precisa de la naturaleza de la tarea para que éste no perciba confusión cuando se le cedan responsabilidades. La forma en como se orienta el aprendizaje de la tarea resulta de una especial importancia si se pretende ceder decisiones en la evaluación, pues éstas pueden afectar a la producción de los juicios de los alumnos sobre sí mismos y los compañeros.

Habrá que tener en cuenta que la implantación de mecanismos para responsabilizar a los alumnos en la evaluación hace referencia a la organización e implicación en las tareas de aprendizaje utilizadas y a los intereses que los alumnos muestran. Ello nos ayuda a reflexionar y comprender la manera eficaz de plantear las tareas para cederle responsabilidad al alumno en la toma de decisiones. Así, los estudios de Papaioannou (1995), Summers, Schallert y Ritter (2003), Wallhead y Ntoumanis (2004) y Chen y Shen (2004) indican que el interés es más elevado cuando el aprendizaje se orienta a la tarea que cuando se hace al rendimiento. En dichos estudios, los alumnos que presentaban un bajo nivel de habilidad y se les orientaba a la consecución de una meta perdían interés, evitaban las tareas de difícil aprendizaje, así como atribuían el éxito o el fracaso a la norma impuesta en la habilidad, provocando la aprobación de éxito y evitando el fracaso. Sin embargo, si el alumno se hacía partícipe de su maestría con sus condiciones particulares incrementaba la motivación hacia la participación, pues definían el éxito en base al esfuerzo individual.

La investigación considera la motivación intrínseca del estudiante como uno de los factores fundamentales para la participación del alumno en el aula. En este sentido, la participación en la evaluación viene determinada por la cesión de responsabilidad que el educador facilita y por el interés que éstos tienen hacia la participación, sabiendo que el interés es la más poderosa motivación del alumno (Dewey, 1913). En referencia a lo que motiva a los alumnos, sabemos que las expectativas de los resultados aumentan la motivación intrínseca; a mayor probabilidad de un resultado valioso mayor motivación (Hassandra, Goudas y Chroni, 2003), aunque desconocemos cómo

valoran nuestros alumnos la cesión de responsabilidad en la evaluación. ¿Consideran valiosa la cesión? Deci y Ryan (1985) definen la motivación intrínseca como la elección a participar en una actividad por el placer y el valor inherentes que ésta supone asociada al resultado. Si los estudiantes están motivados intrínsecamente muestran interés por la actividad, experimentando sensaciones de competencia y control. Para Diegelidis, Papaionnou, Laparidis y Christodoulidis (2003), el aumento de la motivación pasa por la creación de un clima social de clase donde los alumnos dirijan sus esfuerzos a la automejora. A este respecto, el género representa una variable que puede influir en la forma en cómo niños y niñas perciben los niveles de eficacia. La importancia que los alumnos de ambos géneros conceden a la actividad que realizan, la creencia que dicha actividad tiene, determinan la autoeficacia y el compromiso con ésta. Parece que las actividades que tienen una visión inapropiada en cuanto al género están en detrimento de la mujer con respecto al hombre (Solmom, Lee y Belcher, 2003). Estas diferencias de género en la percepción de la habilidad relacionadas con la actividad que los alumnos realizan es probable que se hagan efectivas en los ejercicios de evaluación. Ello afecta a la medida de la motivación para la participación en la actividad física.

El aprendizaje de la responsabilidad en el aula no se había planteado anteriormente con la necesidad que parece tener en estos momentos. Probablemente, la llegada al contexto educativo de cotas de libertad ansiadas por la sociedad pone en entredicho el mantenimiento del control en los centros y el autocontrol de los alumnos. Ceder decisiones al alumno implica un clima de libertad y flexibilidad dentro del aula que en ocasiones es percibido como amenazante por los educadores y solamente conciben este clima a partir del control que los alumnos son capaces de ejercer sobre sí mismos. Lewis (2001) expone que, para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes. Las estrategias de responsabilidad personal animan al alumno a mostrar más responsabilidad en las tareas recomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través de la elección de actividades que les interesan y mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson y Sharpe, 2005).

La necesidad de orientar las formas de evaluación hacia la cesión de responsabilidad, sin perder de vista el autocontrol de los alumnos en la clase, pasa por entender que el compromiso de los alumnos es una pieza clave de aquellos estilos de enseñanza donde se ceden decisiones y que las actividades que proporcionan a los estudiantes una participación activa determinan sentimiento de placer y satisfacción orientando al alumno hacia un mejor comportamiento en el aula (Ntoumanis, 2001; Standage

y Treasure, 2002). La investigación de Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn y Abbot (1994) indica que los alumnos reconocen el derecho del educador a imponer las normas. Aunque ellos prefieren la negociación de dichas normas, reconociendo la coacción pero prefiriendo la autonomía.

A diferencia de la evaluación tradicional centrada en el educador, una evaluación basada en la autoenseñanza modifica la forma en la que se cede responsabilidad al alumno y origina nuevas iniciativas que tienen implicaciones directas en la organización de la clase. Así, mientras los estilos de enseñanza centrados en el educador parecen no maximizar el aprendizaje de los estudiantes, el compromiso activo de un estudiante es una llave hacia el aprendizaje (Kulinna y Cothran, 2003). Facilitar una estructura de aprendizaje que involucre a los alumnos en la toma de decisiones de la evaluación y promueva el trabajo de la habilidad crea un clima motivador adecuado. En el ámbito de la evaluación, se plantea la participación activa desde la cesión de responsabilidad al alumno, considerando que el entusiasmo de los alumnos para disfrutar de la actividad física es atribuido al hecho de que la toma de decisiones y el control de la experiencia es determinado por ellos mismos (Carlson y Hastie, 1997).

El interés por las valoraciones de los alumnos en la cesión de responsabilidad en la evaluación se justifica por la necesidad de conocer cómo los alumnos se afilian emocionalmente con los procesos de aprendizaje para hacer efectivas las decisiones de la enseñanza (Hargreaves, 1998). Para ello, reclamar y no ignorar las emociones en clase tiene un profundo impacto sobre cómo piensan y toman las decisiones los alumnos sobre los contenidos y el currículum. Según Pointon y Kershner (2000), las manifestaciones de los alumnos son importantes para el aprendizaje de aspectos emocionales y sociales.

Esta toma de decisión que algunos estilos conceden a los alumnos para emitir un juicio sobre su propio aprendizaje no se presenta carente de dificultades. El trabajo de Boyce (1992) sobre la comparación entre métodos directivos y participativos afirma que la cesión de decisiones al estudiante puede producir interferencias en el aprendizaje. Parece que la organización del trabajo de clase y la coherencia curricular juegan un papel importante.

Las formas de evaluar instituidas en los centros establecen unas relaciones de poder que se hacen explícitas en la imposición de una serie de objetivos para ser cumplidos por los alumnos. Estas relaciones determinan las interacciones entre docente y discente y conllevan la representación de papeles y pautas de comportamiento por parte de ambos. Un cambio en los papeles que han de representar alumnos y profesores nos lleva a considerar la evaluación de los alumnos como un aspecto

del currículum que puede ser utilizado para aumentar el interés del alumno por hacer actividad física (Epstein, 1989).

Probablemente, el anhelo de muchos educadores físicos pasa por pretender que la Educación Física realice una importante contribución al desarrollo personal del alumno. En este sentido, no sería inadecuado conocer cómo los alumnos perciben algunos aspectos que definen la cesión de responsabilidad en la evaluación.

Parece importante conocer cómo valoran los alumnos su participación para poder satisfacer las necesidades de autonomía, de relación con el grupo y de competencia. Examinar el conocimiento que los educadores tienen de los alumnos permite que éstos traigan a clase aquellas experiencias que pertenecen a cada uno y que en ocasiones, en vez de ser inicio del camino de los aprendizajes, se presentan como un impedimento para que el alumno se muestre comprometido con su actividad. Así pues, un compromiso adecuado es una vía para promover una variedad de aprendizajes (Kulinna y Cothran, 2003).

La participación de los alumnos en la evaluación lleva implícitos la discusión, la negociación, el contrato y la confianza, aspectos que el educador ofrece esperando un cambio del alumno hacia el interés, el compromiso con la asignatura de Educación Física en particular y con la actividad física en general. En este sentido, se puede llegar a reflexionar sobre estos aspectos si se conoce el papel que los alumnos juegan en la cesión de responsabilidad, el que podrían jugar y la forma en cómo valoran dicha cesión.

Las manifestaciones de los alumnos sobre sus actuaciones en el aula de Educación Física deben aparecer en contextos participativos donde se den las interacciones a través de la práctica en la toma de decisiones individuales y grupales; donde los alumnos aprenden a reflexionar sobre lo que expresan; donde se construye el conocimiento a partir de uno mismo y del otro, renunciando al miedo al error. Siedentop (1994) apunta que, cuando el educador deja de ocupar la posición central del aprendizaje facilitando el proceso para que los alumnos tomen las decisiones y cediéndoles responsabilidad en la enseñanza de las destrezas, las estrategias del aprendizaje se centran en el alumno y se facilita la construcción del conocimiento.

Por tanto, la participación de los alumnos en la evaluación del área de Educación Física utilizando la cesión de responsabilidades puede contribuir al establecimiento de un clima donde cada alumno valore su habilidad y respete la del otro, aprendiendo a reconocer el éxito en el conocimiento que va adquiriendo sobre él mismo, sobre su competencia y la de los demás. Dentro de este proceso, es importante señalar que una evaluación donde cualquier respuesta puede ser aceptada en el uso que los alum-

nos hacen de la cesión de responsabilidad del educador, anula la evaluación y produce la desaparición del sistema de tareas (Doyle, 1980).

Aunque tradicionalmente las decisiones respecto a la evaluación de los alumnos han estado centradas en la figura del educador, también pueden ser cedidas al alumno o compartidas entre docente y discente. La investigación de Mancini, Cheffers y Zaichkowsky (1976) supuso un punto de inicio respecto a si era apropiado la cesión de toma de decisiones al alumno. Para ello, utilizaron dos instrumentos de medida: el CAFIAS (*Cheffers' Adaptation of the Flanders Interaction Analysis System*), que pretendía medir la conducta verbal y no verbal de los estudiantes y del educador, y una escala para la medida de la actitud denominada camhm (*The Cheffers and Manzini Human Movement*). Sus resultados mostraron que cuando a los alumnos se les concedía la oportunidad de compartir las decisiones de clase, éstos mostraban más satisfacción e incrementaban su iniciativa. De igual forma, Schemp, Cheffers y Zaichkowsky (1983) concluyen en sus investigaciones que permitir al alumno participar en la toma de decisiones incrementa su actitud positiva hacia el ejercicio.

En esta misma línea, con el fin de estudiar las relaciones existentes entre el momento y el clima de la clase de Educación Física en la evaluación formativa de los estudiantes, Yonemura, Fukugasako, Yoshinaga y Takahashi (2003) crearon dos instrumentos que examinaban el momento (*Learning Engagement in the Motor Learning Scenes*) y el clima de la clase de Educación Física (*Students Human Relationship and Affective Behavior's*), cuyos resultados fueron valorados por el *Questionnaire for Students' Formative Evaluation*, el cual se estructuraba en seis factores: comportamiento afectivo positivo y negativo, comportamiento interpersonal positivo y negativo, compromiso en el aprendizaje y comportamiento fuera de la tarea. Sus conclusiones mostraron que cuando los estudiantes evaluaban su efectividad en las clases de Educación Física participando en la evaluación de las clases y cediéndoles responsabilidad, gastaban menos tiempo en orientar el aprendizaje al rendimiento y más en el aprendizaje motor, lo cual, mostraba un mayor compromiso hacia el aprendizaje en la clase. Igualmente, encuentran una significación positiva entre el compromiso hacia el aprendizaje y la evaluación formativa. Por su parte, Siedentop (1983) apunta que las interacciones del educador con sus alumnos afectan notablemente a los resultados del aprendizaje.

Tras lo expuesto, el objetivo de esta investigación es diseñar y validar un instrumento para conocer el valor que los alumnos de 10 y 11 años conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en el área de Educación Física; intentar conocer el papel que los alumnos juegan en dicha cesión en el proceso de la evaluación; así como establecer relaciones entre la práctica de actividad deportiva,

la frecuencia de práctica, el curso, el género y la importancia que los alumnos conceden a la participación en la evaluación a partir de la cesión de responsabilidad del educador en las clases de Educación Física.

Método

Primera fase. Participantes, procedimiento e instrumento

La participación de los alumnos en el proceso evaluador pasa necesariamente por entender la evaluación como diálogo (Santos Guerra, 1995). El interés por establecer mecanismos para la participación de los alumnos en la evaluación, de acuerdo con las posibilidades que su edad les permita, fue el punto de inicio de la investigación. Ello supuso afrontar la cesión de responsabilidad como parte integrante de la evaluación participativa para poner énfasis en tareas intelectuales más ricas (Doyle, 1983) que manifestaran la evaluación implícita, espontánea e instituida (Barbier, 1993).

Para ello, procedimos a la elaboración de un instrumento de medida que nos aportara información acerca de cómo valoraban los estudiantes de tercer ciclo de primaria de la región de Murcia (España) la cesión de responsabilidad cuando participaban en la evaluación.

La construcción del cuestionario se realiza a partir de una extensa revisión bibliográfica, donde se van construyendo los aspectos más importantes sobre los que deben girar los ítems. La redacción de los mismos surge del trabajo de campo de cuatro miembros de la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Universidad de Murcia que son expertos en evaluar la educación física.

La elaboración de los ítems intentan abordar los principios de la evaluación democrática (ej: «desearía poder decirle al maestro la nota que merezco»), ventajas, obstáculos e inconvenientes para la participación educativa (ej.: «trabajar junto al maestro de Educación Física en decidir mi nota es importante»), la promoción de la conciencia crítica en los alumnos (ej.: «los alumnos podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física») e intentan no sólo recoger información del alumno, sino proporcionar experiencias educativas adecuadas a través de la reflexión que los alumnos realizan al valorar la escala.

Se pidió la colaboración de 20 alumnos y 20 alumnas de cuatro centros educativos distribuidos en alumnos de 10 y 11 años. Conforme los ítems se iban construyendo se sometían al criterio de los alumnos a través de entrevistas con el grupo seleccionado. Así, las frases que construían los educadores relacionadas con los tres factores objeto de estudio eran interpretadas por los alumnos anotando las palabras que no tenían claras, modificando la estructura de la frase, dialogando sobre el significado o cambiando el tiempo verbal. De este estudio inicial obtuvimos 18 ítems conseguidos a partir de la puesta en común para la comprensión general de las frases. Agrupamos los ítems en tres factores (véase Tabla I), el valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en la evaluación (1, 4, 7, 10, 11 y 15), el papel que ocupan los alumnos en la cesión de responsabilidad de la evaluación (2, 6, 9, 14, 17 y 18), y el concepto que tienen de la cesión de responsabilidad en la evaluación (3, 5, 8, 12, 13 y 16). Con el primer factor queríamos conocer la importancia que los alumnos le concedían a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación. Con el segundo, el papel que desempeñan los alumnos cuando se les cede responsabilidad en el proceso de evaluación. Y con el tercero, qué entendían por cesión de responsabilidad en la evaluación en el área de Educación Física.

TABLA I. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su primera fase

Ítems
1. Colaborar con el maestro/a de Educación Física en mi evaluación es importante
2. Debo conseguir lo que el maestro/a me dice para tener una evaluación positiva
3. Participar en mi evaluación es necesario para que el maestro/a conozca mi esfuerzo
4. Creo que no aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas
5. Los alumnos/as no deben tomar parte en su evaluación
6. En clase de Educación Física las actividades las propone el maestro
7. No me interesa participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física
8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación
9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase
10. Desearía poder decirle al maestro/a de Educación Física la nota que me merezco
11. Creo que decidir la nota de la asignatura de Educación Física es sólo tarea del maestro
12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva
13. Mi maestro de Educación Física no me permite planear mis propios juegos y ejercicios
14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase
15. Participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva
16. Los alumnos/as no podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física
17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos lo que queremos conseguir con las actividades.
18. Intento conseguir los objetivos que el maestro/a me dice

Segunda fase. Participantes, procedimiento e instrumento

La muestra seleccionada fueron 231 alumnos repartidos de la siguiente forma: 121 alumnos de 10 años (67 niños y 54 niñas) y 110 de 11 años (63 niñas y 47 niños). Elaborada la primera escala, la sometimos a una prueba de comprensión general donde pedimos a los alumnos que leyeran detenidamente las frases. La autorización para llevar a cabo la investigación fue concedida por los maestros de Educación Física de los cursos solicitados en cada uno de los centros requeridos. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos a elegir voluntariamente la participación o no en dicha investigación.

Solicitamos que preguntaran todas aquellas dudas que tuvieran, anotando éstas para una posterior revisión sometiendo a reflexión en el aula la comprensión de la escala y dialogando con los grupos de los centros el cuestionario elaborado. Se les informó del anonimato de sus respuestas y se les pidió que cumplimentaran la escala voluntariamente. Previamente habíamos dialogado con el maestro sobre la necesidad de que los alumnos contestarán el cuestionario con sinceridad. Para ello le pedimos, una vez nos hubo informado del contexto general del aula, que abandonara la clase con el fin de que los alumnos no se sintieran presionados por su presencia.

El instrumento fue administrado durante la clase de Educación Física en presencia del investigador principal. Los alumnos dispusieron de cinco minutos para su lectura. Después, durante diez minutos, se reflexionó sobre las dudas que les surgían y, finalmente, contaron con diez minutos para su realización. Los ítems que forman la escala se responden utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo).

De las dieciocho frases planteadas, presentaron confusión palabras como «colaborar» en el ítem 1; la negación en los ítems 4, 5 y 16; el ítem 17; y «conseguir los objetivos» en el ítem 18.

Los juicios que los alumnos dieron sobre cómo valoraban la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en Educación Física eran similares a la forma en que ellos entendían la cesión de responsabilidad en la evaluación. La utilidad que manifestaban por el valor de la cesión de responsabilidad era la opinión que tenían sobre su participación, por lo que no diferenciaban en sus opiniones el valor del concepto. A partir de este primer análisis reelaboramos el cuestionario, eliminando el factor concepto, controlando dicha variable contaminante y modificando aquellas frases en las que habíamos encontrado problemas para su comprensión (Tabla II). Organizamos los factores en el valor de ceder responsabilidad en el resultado de la evaluación (1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11 y 15) y el papel de ceder responsabilidad en el proceso de la evaluación (6, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17 y 18).

TABLA II. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su segunda fase

Ítems
1. Trabajar junto al maestro/a de Educación Física en decidir mi nota es importante
2. Debo conseguir lo que el maestro/a me dice para tener una nota positiva
3. Participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física es necesario para que el maestro conozca mi esfuerzo
4. Creo que aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas
5. Los alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física
6. En clase de Educación Física las actividades las propone el maestro/a
7. No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física
8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación
9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase
10. Desearía poder decirle al maestro/a de Educación Física la nota que me merezco
11. Creo que decidir la nota de la asignatura de Educación Física es solo tarea del maestro/a
12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva
13. Mi maestro de Educación Física me permite planear mi propios juegos y ejercicios
14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase
15. Participar con el maestro en decidir la nota de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva
16. Los alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física
17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos que actividades físicas queremos hacer.
18. Intento hacer las actividades físicas que el maestro/a me dice

Tercera fase. Participantes, procedimiento e instrumento

La muestra utilizada fueron 257 alumnos distribuidos en 136 de 10 años (64 niñas y 72 niños) y 121 de 11 años (53 niñas y 68 niños). Una vez recogidos los cuestionarios, los datos fueron analizados mediante el programa informático estadístico spss en su versión 12.0 bajo entorno Windows y sometidos a un análisis de componentes principales con rotación varimax.

La escala que se le paso a este grupo fue la obtenida en la segunda fase (Tabla II) utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo) para su valoración.

Tras la autorización de la dirección y del docente de Educación Física, el investigador principal pasó el nuevo instrumento. Se pidió la colaboración voluntaria de los alumnos y se les informó del anonimato de la información que nos brindaban. Pedimos al maestro en Educación Física que nos informara del contexto general de clase y le rogamos que no estuviera presente cuando los alumnos rellenaran el cuestionario para que no se sintieran presionados. Tras un análisis factorial exploratorio, con la eliminación de un ítem del factor valor y cuatro del factor rol de la escala de la segunda fase, aumentaba considerablemente la consistencia interna del instrumento. Así, el

TABLA III. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su tercera fase

Ítems	F1	F2
1. Trabajar junto al maestro/a de Educación Física en decidir mi nota es importante	0,666	-
3. Participar en mi evaluación es necesario para que el maestro/a conozca mi esfuerzo	0,581	-
5. Los alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física	0,793	-
6. No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física	0,631	-
15. Participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva	0,650	-
4. Creo que aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas	-	0,445
8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación	-	0,556
9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase	-	0,596
12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico deportiva	-	0,599
13. Mi maestro de Educación Física no me permite planear mis propios juegos y ejercicios	-	0,546
14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase	-	0,591
16. Los alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la a asignatura de Educación Física	-	0,600
17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos que actividades físicas queremos hacer	-	0,526
Fiabilidad de cada factor	0,70	0,70
Varianza total explicada de cada factor	19,05%	20,15%
Fiabilidad total de la escala	0,73	
Varianza total de la escala	39,20%	

instrumento final (Tabla III) obtenido en esta fase queda formado por trece ítems: factor rol (4, 8, 9, 12, 13, 14, 16 y 17) y factor valor (1, 3, 5, 7 y 15).

Cuarta fase. Participantes, procedimiento e instrumento

Realizamos un diseño muestral aleatorio semiprobabilístico por cuotas de edad y género en la región de Murcia, la muestra asumida fue de 1.087 sujetos, lo que supone un margen de error de + 3% y un nivel de confianza del 95,5%.

El instrumento de medida que se le paso a este grupo fue el obtenido en la tercera fase (Tabla III) utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo) para su valoración.

Del procedimiento de análisis de los datos recogidos tras el análisis de componentes principales con rotación varimax se perdía el ítem «No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física» al no llegar a un saturación mínima (Nunnally y Bernstein, 1994), y el ítem «Creo que aprendo más cuando el maestro me deja elegir mis actividades físicas», lo que producía un aumento de la varianza total explicada y de la fiabilidad total de la escala.

TABLA IV. Escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física (ERAEFF) final

Ítems	F1	F2
1. Trabajar junto al maestro de Educación Física en decidir mi nota es importante	0,762	-
2. Participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física es necesario para que el/la maestro/a conozca mi esfuerzo	0,799	-
3. Los/as alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física	0,730	-
9. Participar con el/la maestro/a en decidir la nota de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva	0,741	-
10. Los/as alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física	0,480	-
4. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de mi evaluación	-	0,540
5. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase	-	0,608
6. En mi clase de Educación Física, los/as alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva	-	0,605
7. Mi maestro/a de Educación Física me permite planear mis propios juegos y ejercicios	-	0,677
8. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios que realizamos en clase	-	0,727
11. En clase de Educación Física los/as alumnos/as decidimos las actividades físicas que queremos hacer	-	0,529
Fiabilidad de cada factor	0,77	0,70
Varianza explicada de cada factor	25,30%	22,04%
Fiabilidad total de la escala		0,78
Varianza total explicada		47,34%

El cuestionario resultante de este estudio reagrupó los ítems pertenecientes a cada factor quedando de la siguiente manera (Tabla IV): factor rol (4, 5, 6, 7, 8 y 11) y factor valor (1, 2, 3, 9 y 10).

En el comienzo del instrumento presentamos una serie de variables demográficas en las que describimos las características de la muestra, dichas variables son: la edad, el género, el nivel de practica de actividad física fuera del horario extraescolar y la frecuencia de esa practica, puntualizando si se realiza en ocasiones, dos o tres veces por semana, o más de tres veces por semana.

Resultados

La primera parte del análisis de resultados muestra las propiedades psicométricas del instrumento, su validez, su fiabilidad y la estructura factorial, la cual viene determinada por un análisis de componentes principales con rotación varimax que pretende dar mayor consistencia interna a la escala.

La segunda parte muestra las diferencias significativas encontradas en el análisis de resultados del instrumento conseguidas a partir del estudio descriptivo del diseño

factorial univariado y multivariado, utilizando como variables dependientes los factores obtenidos en la escala (valor y *papel* de la cesión de responsabilidad en la evaluación), y como variables independientes, el curso del alumno, el género, la practica deportiva y la frecuencia de practica.

Análisis factorial exploratorio

Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con el fin de someter a estudio la estructura factorial del instrumento de medida empleado para determinar la responsabilidad de los alumnos en la evaluación. Después del análisis, verificamos que con la eliminación de dos ítems del cuestionario resultante del estudio descriptivo aumentábamos la consistencia interna. Así, excluimos del instrumento el ítem número 5 («No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física») y el número 3 («Creo que aprendo más cuando el maestro me deja elegir mis actividades físicas») y realizamos un nuevo análisis factorial de componentes principales con rotación varimax sin estos ítems (Tabla IV). Once ítems resultaron del análisis, quedando agrupados en dos factores (el valor de ceder responsabilidad en el resultado de la evaluación, y el papel que juegan los alumnos en la cesión de responsabilidad en la evaluación) cada uno de ellos formados por cinco y seis ítems respectivamente, con autovalores mayores de 1,00 (3,66 y 1,73), explicando una varianza total del 47,34% (25,30% y 22,04%, respectivamente).

Análisis de consistencia interna o fiabilidad

Realizamos la consistencia interna del instrumento y de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial exploratorio mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach. La consistencia total del instrumento fue de 0,78.

El primer factor hace referencia a la valoración que el alumno hace de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación (ej: «Los alumnos deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física»). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de 0,77.

El segundo factor referente al papel que desempeña el alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación (ej: «En mi clase de Educación Física, los

alumnos le decimos al maestro la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva»), mostró un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de 0.70.

Diseño factorial univariado y multivariado

En la relación existente entre la variable género del alumno y los factores citados no encontramos diferencias significativas (Tabla V y VI), excepto en la relación entre la variable curso y los factores valor ($F=7,609$, $p<.05$) y rol ($F=18,810$, $p<0,05$). En el análisis de cómo perciben los alumnos el valor en la cesión de responsabilidad de la evaluación encontramos diferencias significativas ($p=0,006$). Los alumnos de quinto curso de

TABLA V. Análisis factorial univariante y mutivariante de la Escala de responsabilidad de los alumnos en la evaluación en Educación Física (ERAEF)

	Curso	Género	Práctica	Frecuencia de práctica	Curso-género
Factores	F	F	F	F	F
Valor	7,60**	3,64	5,50*	2,73*	5,37*
Rol	18,81**	0,74	0,59	0,26	3,80
Análisis multivariable	Lamba de Wilks				0,99
	F				3,38*

* $p<0,05$; ** $<0,001$

TABLA VI. Desviación típica, error típico, media y número de alumnos correspondiente a las variables curso, género, práctica deportiva y frecuencia de práctica

			Desviación típica	Error típico	Media	N
Curso	Valor	5º curso	23,63	1,03	51,00	518
		6º curso	26,32	1,10	46,79	568
	Rol	5º curso	21,07	0,92	42,79	518
		6º curso	22,05	0,92	37,10	568
Práctica deportiva	Valor	Si	24,87	0,78	49,33	998
	No	27,53	2,93	42,78	88	
Frecuencia de práctica	Valor	No practica	27,39	2,90	42,67	89
		Algunas veces	25,23	2,02	47,45	155
		Dos o tres veces por semana	25,33	1,27	48,61	394
		Más de tres veces por semana	24,33	1,14	50,65	448
CURSO-GÉNERO	Valor	Niños	5º curso	22,41	54,17	270
		6º curso	25,57	46,60	300	
	Niñas	5º curso	24,46	47,54	248	
		6º curso	27,17	47,02	268	

Educación Primaria valoran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y consideran que el papel que desempeñan durante el proceso de la evaluación es más participativo ($M=51,0$ y $M=42,79$, respectivamente) que los alumnos de sexto curso ($M=46,79$ y $M=37,10$, respectivamente). Dentro de esta comparación le conceden más valor a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación que en el proceso.

Respecto de la variable práctica deportiva y la frecuencia de práctica encontramos diferencias en su relación con el factor valor ($F=5,507$, $p<.05$ y $F=2,735$, $p<0,05$, respectivamente), no así en su relación con el factor rol ($p>0,05$). La percepción del valor de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación es más importante en los alumnos que practican actividad física en horario extraescolar que en los que no. Los alumnos que no practican valoran menos la cesión de responsabilidad del maestro en el resultado de la evaluación ($M=42,78$) frente a los alumnos que practican ($M=49,33$), estando aún más valorada dicha cesión de responsabilidad cuando la frecuencia de practica del alumno es más de tres veces por semana.

Así, los alumnos que no practican valoran menos que el maestro les ceda responsabilidad en el resultado de la evaluación ($M=42,67$) frente a los que practican una vez por semana ($M=47,45$) y los que lo hacen dos o tres días ($M=48,61$). La valoran más los alumnos que practican más de tres días por semana ($M=50,65$).

Finalmente, hemos realizado un análisis multivariado entre todas y cada una de las variables entre sí y los dos factores que componen el instrumento, encontrando diferencias significativas en la relación existente entre el curso-género (Lamba de Wilks=0,99, $F=3,38$, $p=0,034$). Así, los niños y niñas de quinto curso presentan una mejor valoración de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación ($M=54,17$ y $M=47,54$, respectivamente) en relación con los de sexto curso ($M=46,6$ y $M=47,02$, respectivamente). Esta valoración, que en los niños es más diferenciada, se presenta más igualada en el caso de las niñas. Este hecho determina que los alumnos de quinto curso tengan una mejor valoración de la cesión de responsabilidad en los resultados de la evaluación que los de sexto curso.

Discusión

Los objetivos pretendidos con el estudio fueron construir y validar un instrumento de medida que nos permitiera conocer el valor que los alumnos de tercer ciclo de

Educación Primaria le concedían a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en el área de Educación Física, conocer que entendían los alumnos por cederles responsabilidad en la evaluación, así como averiguar si el papel que desempeñaban en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación era participativo.

Para cubrir estos objetivos se diseñó la «Escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física» (ERAEFF) y, tras pasar por cuatro fases distintas, se obtuvo una escala compuesta por dos factores: el valor que el alumno le otorga a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y el papel que el alumno desempeña en la cesión de responsabilidad en el proceso de evaluación. La escala total queda agrupada en once ítems, cinco para el primer factor y seis para el segundo, con una fiabilidad total de 0,78.

El primer factor de la escala recibe el nombre «valor de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación» e incluye ítems referentes a cómo el alumno valora la responsabilidad que el educador le confiere en el resultado de la evaluación en las clases de Educación Física. Su estructura queda compuesta por cinco ítems, siendo su coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de 0,77.

El segundo factor de nuestra escala recibe el nombre «rol en la cesión de responsabilidad durante el proceso de evaluación» e incluye ítems referentes al papel que juegan los alumnos en la cesión de responsabilidad durante el proceso de evaluación en las clases de Educación Física. Su estructura queda compuesta por seis ítems. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de 0,70.

En definitiva, con la Escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física (ERAEFF) se ha pretendido obtener información que permita dotar al educador de una serie de conocimientos valiosos referentes a la cesión de responsabilidad en la evaluación durante las clases de Educación Física, ayudando así a una mejor comprensión de cómo se utiliza la participación en la evaluación en la etapa escolar, y persiguiendo la finalidad de utilizar las conclusiones en futuras investigaciones.

Después del análisis de resultados se observa que los alumnos de 10 años valoran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y consideran más participativo el papel que ocupan en la cesión durante el proceso de evaluación que los alumnos de 11 años. Los alumnos de quinto curso perciben una mayor oportunidad de elegir, de participar en la evaluación y tomar decisiones. En este sentido, las conclusiones a las que llegan otras investigaciones demuestran que un alumno al que se le concede la oportunidad de participar en clase y tomar decisiones, hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del

alumno (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000). Otros resultados argumentan que la percepción de un alumno motivado intrínsecamente participa y actúa por su propio bien, así como por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación (Ntoumanis 2001; Standage y Treasure, 2002; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003). La percepción que el alumno tiene de cómo el educador organiza el clima motivador de clase, proporcionando autonomía y responsabilidad, hace que los alumnos valoren de una forma más positiva las clases de Educación Física y que se involucren en ella de una forma más participativa (Cervelló y cols., 2004; Duda, 2001; Roberts, 2001; Jiménez, 2004). Por todo ello, se desprende que los alumnos de 10 años presentan una mejor valoración de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación que los de sexto, percibiendo mayor responsabilidad en el clima que el educador utiliza en la evaluación del área de Educación Física. En este sentido, parece que los alumnos de menor edad valoran mejor las actitudes de éxito o fracaso en el resultado y las sensaciones o razonamientos que se producen mientras intentan alcanzar el resultado deseado que los alumnos mayores. Ello afecta a la valoración de la cesión de responsabilidad en la evaluación.

Los alumnos de 10 años valoran más las actitudes responsables en la evaluación, manifestando una conducta de mayor responsabilidad que los alumnos de 11 años. En el contexto anglosajón, Mowatt y cols. (1988) resaltan que la actitud favorable hacia la Educación Física desciende a medida que los alumnos pasan de curso. En esta línea, Carre y cols. (1980) encuentran diferencias significativas entre cursos bajos y altos, mientras que Simon y Smoll (1974) y Smoll y Schutz (1980) no la encuentran entre cursos más bien bajos. En la muestra analizada, los alumnos del curso inferior perciben una actitud más favorable a la cesión de responsabilidad en la evaluación que va disminuyendo cuando los alumnos pasan de curso. Los resultados en cuanto a la actitud de responsabilidad a los que se refieren las citadas investigaciones parecen no ser independientes del contexto español. Las actitudes favorables hacia la Educación Física incluirían también el interés del alumno por la cesión de responsabilidad como una conducta que va disminuyendo al pasar del primer nivel al segundo del tercer ciclo de enseñanza primaria. Ello llevaría al docente a considerar que las estrategias para la cesión de responsabilidad en la evaluación serían mejor aceptadas por los alumnos de 10 años que por los de 11 y 12, abriendo futuros campos de investigación en relación a las estrategias necesarias para llevar a cabo la cesión de responsabilidad en la evaluación con los alumnos mayores del tercer ciclo.

También, podemos afirmar que aquellos alumnos que practican deporte fuera del horario escolar valoran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evalua-

ción, incrementándose la valoración a medida que aumenta la frecuencia de la práctica. Para Ryan y Deci (2000) y Hassandra, Goudas y Chroni (2003), aquellos alumnos que están motivados intrínsecamente relacionan la motivación con el interés y la diversión. Un alumno motivado está predispuesto a una actitud favorable. Parece que la frecuencia de práctica deportiva del alumnado aumenta la actitud a aceptar la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación. Los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar manifiestan una mayor valoración a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en Educación Física que los alumnos que no practican.

En cuanto al género de los alumnos, los niños de 10 años son los que más valoran la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación respecto a niñas de 10 y 11 años. El trabajo de Solmon, Lee y Belcher (2003) revela que cuando la mujer considera la actividad que realiza inapropiada o más propia de hombres presenta menos esfuerzo y carencia de interés. Cuando las chicas interpretan que la información que sugiere la actividad realizada es propia de chicos, es probable que eviten el compromiso con dicha actividad. La orientación de las tareas que configuran el proceso de evaluación puede ser determinante para la ausencia de una actitud favorable a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación.

Nuestro estudio refleja que cuando los alumnos pasan del primer nivel del tercer ciclo al segundo valoran menos la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, lo cual aleja a la Educación Física de poder contribuir a realizar una aportación importante al desarrollo personal, emocional, social y cognitivo de los alumnos en el tratamiento de la evaluación. En este sentido, House (1980) considera que el grupo participativo cree que la mejor manera de contribuir al interés público consiste en que las personas participen en algún grado en la evaluación, pues decir que el individuo está incluido en un grupo de referencia de una evaluación es decir que se tienen en cuenta sus intereses. A pesar de ello, la cesión de responsabilidad en la evaluación presenta una situación que entraña dificultad, pues el alumno tiene que tomar una decisión sobre sí mismo. La mente tiende a rehuir lo que es molesto y, por ende, a alejarse del conocimiento adecuado de lo que es especialmente perjudicial (Dewey, 1989). En este sentido, y no coincidiendo con nuestros datos, los trabajos de Solmon (1996), Treasure y Roberts, (2001) y Xiang, Lee y Shen (2001) sostienen que los alumnos en las escuelas de grado medio y alto tienden a orientar su aprendizaje a la meta. Nuestro estudio refleja que al final de Educación Primaria perciben la evaluación como un resultado. No les interesa tanto la participación en la evaluación, atribuyen el éxito o el fracaso al resultado de la evaluación, mientras que en el primer nivel del

ciclo les interesa más su participación y el papel que juegan, disfrutando más de las actividades de evaluación si se las propone el educador, que del resultado que se desprende de ella. El estudio de Yonemura, Fukugasaki, Yoshinaga y Takahashi (2003) muestra que los estudiantes que evalúan su efectividad en las clases de Educación Física tienen un mayor compromiso hacia el aprendizaje. De ello se desprende que para que a los estudiantes se les ceda responsabilidad en su evaluación, deben ser considerados importantes en la realización efectiva de las clases de Educación Física. Las interacciones entre el educador y los alumnos deben suministrar un *feed-back* positivo en las tareas de aprendizaje para que la opinión de éstos últimos permita una autovaloración efectiva de las clases.

Finalmente, hay que decir que los educadores físicos pueden jugar un papel importante en facilitar actitudes positivas hacia el ejercicio a través de actividades educativas apropiadas (Ferguson, Yesalis, Pomrehn y Kirpatrick, 1989). Comprender las creencias de los alumnos en Educación Física es una preocupación constante en los educadores con vistas a facilitar actividades de aprendizaje adecuadas y a dar respuesta a la necesidad urgente que la sociedad tiene de responsabilidad. Utilizar la evaluación en Educación Física como proceso de aprendizaje dará lugar a que los futuros ciudadanos puedan tomar decisiones cívicas por ellos mismos de forma responsable. En este sentido, un estudio de Lewis (2001) sobre la aplicación de técnicas orientadas a la disciplina en el aula, muestra una mayor responsabilidad en aquellos alumnos cuyo modelo de enseñanza se basa en el compromiso, las discusiones en grupo y las técnicas no directivas. Por otro lado, todavía queda un largo camino por recorrer, pues según los datos de White (1998), son muchos los profesores que se sienten preparados para enseñar con estilos de comando mientras que muy pocos están preparados para utilizar los estilos de autoenseñanzas.

Referencias bibliográficas

- BALDERSON, D.; SHARPE, T. (2005): «The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviours», in *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, pp. 66-77.
- BARBIER, J. M. (1993): *La Evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.
- BOYCE, B. A. (1992): «The effects of three styles of teaching on university students' motor performance», in *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 pp. 389-401.

- CARLSON, T. B.; HASTIE, P.A. (1997): «The student social system within Sport Education», in *Journal of Teaching Physical Education*, 17 pp.176-195
- CARRE, F.A.; MOSHER, R. E.; SCHUTZ, R. W. (1980): *British Columbia physical education assessment: general report*. Victoria, British Columbia Ministry of Education.
- CHEN, A.; SHEN, B. (2004): «A web of achieving in physical education: goals, interest, outside-school activity and learning», in *Learning and Individual Differences*, 14, pp. 169-182.
- CERVELLÓ, E. M.; JIMÉNEZ, R.; DEL VILLAR, F.; RAMOS, L.A.; SANTOS-ROSA, F.J. (2004): «Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students», in *Perceptual and Motor Skills*, 99, pp. 271-283.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum.
- DEWEY, J. (1913): *Interest and effort in education*. Boston, Reverside Press.
- (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- DIGELIDIS, N.; PAPAIOANNOU, A.; LAPARIDIS, K.; CHRISTODOULIDIS, T. (2003): «A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise», in *Psychology of Sport and exercise*, 4, pp. 195-210.
- DOYLE, W. (1980): *Student mediating responses in teaching effectiveness*. Denton, North Texas State University (ERIC No, ED 187698).
- (1983): «Academic Work», in *Review of Educational Research*, vol. 53, pp. 2.
- DUDA, J. (2001): «Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings», In G Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercises*, Champaign, Human Kinetics, pp.129-182.
- EPSTEIN, J. (1989): «Family structures and student motivation: A developmental perspective». In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3, New York , pp. 259-295.
- FERGUSON, K. J.; YESALIS, C. E.; POMREHN, P. R.; KIRKPATRICK, M. B. (1989): «Attitudes, knowledge, and beliefs as predictors of exercise intent and behaviour in schoolchildren», in *Journal of School Health*, 59, pp. 112-115.
- GOUDAS, M.; DERMITZAKI, I.; BAGIATIS, K. (2000): «Predictors of students intrinsic motivation in school physical education», in *European Journal of Psychology of Education*, 15, pp. 271-280.
- HARGREAVES, A. (1998): «The emotional practice of teaching», in *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 835-854.

- HASSANDRA, M.; GOUDAS, M.; CHRONI, S. (2003): «Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach», in *Psychology of Sport and Exercise*, 4, pp. 211-223.
- HOUSE, E. R. (1980): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, R. (2003): *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en adolescentes estudiantes de educación física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Dir. Dr. Eduardo Cervelló. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- KULINNA, P.; COTHRAN, D. (2003): «Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles», in *Learning and Instruction*, 13, pp. 597-609.
- LEWIS, R. (2001): «Classroom discipline student responsibility: the students' view», in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 307-319.
- MCMAUGHTRY, N.; ROVEGNO, I. (2003): «Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skilfulness, recognizing motor development, and understanding emotion», in *Journal of Teaching in Physical education*, 22, pp. 355-368.
- MANCINI, V.H.; CHEFFERS, J.T.F.; ZAICHKOWSKY, L.D. (1976): «Decision making in elementary children: Effects of attitudes and interaction», in *Research Quarterly*, 47, pp. 80-85.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. (2002): *Teaching physical education*. New York, Benjamin Cummings.
- MOWATT, M.; DEPAUW, K. P.; HULAC, G. M. (1988): «Attitudes toward physical activity among college students», in *Physical Educator*, 45, 2, pp. 103-108.
- NTOUMANIS, N. (2001): «A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education», in *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 225-242.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. (1994): *Psychometric Theory*. New York, McGraw-Hill.
- PAPAIONNOU, A. (1995): Motivation and goal perspectives in children's physical education, In S. Biddle (ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology*, Champaign, Human Kinetics. pp. 245-269.
- POINTON, P.; KERSHNER, R. (2000): «Making decisions about organising the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils», in *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 117-127.
- POLLARD, A.; BROADFOOT, P.; CROLL, P.; OSBORN, M.; ABBOTT, D. (1994): *Changing English primary school? The impact of the educational reform act at key stage one*. London, Cassell.

- ROBERTS, G. C. (2001): «Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational process». In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, Human Kinetics, pp. 1-50.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000): «Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being», in *American Psychologist*, 55, pp. 66-78.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- SCHEMPF, P. G; CHEFFERS, J.; ZAICHKOWSKY, L. D. (1983): «Influence of decision making on attitudes, creativity, motor skills and self concept in elementary children», in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, pp. 183-189.
- SIEDENTOP, D. (1983): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California, Mayfield Publishing Company.
- (1994): *Sport education: quality Physical Education, through positive sport experiences*. Champaign, Human Kinetics.
- (1998): *Aprender a enseñar al Educación Física*. Barcelona, Inde.
- SIMON, J.A.; SMOLL, F. L. (1974): «An instrument for assessing children's attitudes toward physical activity», in *Research Quarterly*, 45 (4), pp. 407-415.
- SMOLL, F. L.; AND SCHUTZ, R. W. (1980): «Children's attitudes toward physical activity: a longitudinal analysis», in *Journal of Sport Psychology*, 2 pp. 137-147.
- SOLMON, M. A. (1996): «Impact of motivational climate on students' behaviours and perceptions in a physical education setting», in *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 731-738.
- SOLMON, M.A.; LEE, A. M.; BELCHER, D. (2003): «Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity», in *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 pp. 261-279.
- STANDAGE, M.; TREASURE, D. (2002): «Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education», in *British Journal of Education Psychology*, 72, pp. 87-103.
- SUMMERS, J.; SCHALLERT, D.; RITTER, P. (2003): «The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academia motivation in middle school students», in *Contemporary Educational Psychology*, 28, pp. 510-52.
- TREASURE, D. C.; ROBERTS, G. C. (2001): «Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education», in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, pp. 165-175.

- YONEMURA, K.; FUKUGASAKO, Y.; YOSHINAGA, T.; TAKAHASHI, T. (2003): «Effects of Momentum and Climate in Physical Education Class on Students Formative Evaluation», in *International Journal of Sport and Health Science*, Vol. 2, pp. 25-33.
- WALLHEAD, T. L.; NTOUMANIS, N. (2004): «Effects of a sport education intervention on students motivational responses in Physical Education», in *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, pp. 4-18.
- WHITE, P. T. (1998): «Perceptions of physical education majors and faculty members regarding the extent of use of and exposure to Mosston's: Moston and Ashworth's spectrum of teaching styles» *Dissertation Abstracts International*, 59, pp.5.

La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas

Ángel C. Moreu

Universidad de Barcelona

Resumen

Tras una breve referencia a los juristas pedagogos que protagonizaron la recepción del correccionalismo en España, se analiza la repercusión de esta doctrina en la justicia de menores desde un doble punto de vista: el de las políticas educativas que genera y el de las metodologías psicopedagógicas que se aplican.

Así, en los diversos apartados del artículo, se profundiza en el papel de los tribunales para niños, las características de las instituciones reeducadoras dependientes de los mismos y los nuevos planteamientos de las metodologías reeducadoras, con objeto de calibrar sus efectos en el niño que se había de enfrentar a la justicia; el cual, de acuerdo con las nuevas doctrinas, no debía ser considerado como culpable sino como desamparado; sujeto, por tanto, no de castigo, sino de educación preventiva y correctora.

Palabras clave: doctrinas correccionalistas, política educativa, metodología psicopedagógica, jurisprudencia, siglo XIX, siglo XX, España, centros de menores.

Abstract: *The reception of correctional doctrines in Spain. Educational policies and psycho-pedagogical methodologies*

First, a brief reference to the lawyer-pedagogues who were responsible for the reception of correctionalism in Spain is made. This brief reference is followed by the analysis of the consequences of this doctrine for juvenile justice from a double point of view: the educational policies it brings about and the psycho-pedagogical methodologies applied. Therefore, the different sections of the article provide an in-depth analysis of the role of juvenile courts, the characteristics of the re-educational institutions dependent on them, and the new approaches of the re-educational methodologies. The aim is to determine their effects on the child, who had to face justice and who, according to the new doctrines, should not be considered

guilty, but defenceless, and therefore subject no to punishment, but to a preventive and corrective education.

Key words: theories on reformatories, educational policies, psycho-pedagogic methodology, law, 19th century, 20th century, Spain, reformatories.

Cumplido ya el centenario de la primera Ley de Protección de la Infancia de 1904 –disposición que introducía una nueva visión de la infancia desamparada concordante con las entonces también nuevas doctrinas del correccionalismo– parece un buen momento para revisar las circunstancias y los efectos de ese cambio de visión con implicaciones directas en la evolución de la pedagogía, la política, la medicina, la sociología y, naturalmente, de la jurisprudencia del período. Estamos convencidos de que el recorrido que proponemos puede dar algunas pistas a la hora de enfrentarse y gestionar las manifestaciones del desarraigo en la infancia, la adolescencia y la juventud de nuestros días.

Introduutores del correccionalismo en España

Entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX, los discursos teóricos de algunos ilustres juristas y las demandas que se recibían desde la psiquiatría y desde los movimientos regeneracionistas, en el sentido de gestionar mejor el problema de la protección de la infancia, propiciaron toda una serie de medidas legislativas que culminaron con la Ley de Tribunales para Niños de 1918. Estos discursos descubren no sólo las circunstancias de la entronización de las corrientes correccionalistas y tutelares en la justicia, por parte de los juristas pedagogos del entorno krausista, sino también las propuestas lanzadas desde este sector para la detección, clasificación y educación de los entonces llamados niños anormales. Pero, sin duda, lo más relevante de estos discursos es la nueva consideración del llamado niño o joven delincuente, que dejaba de ser considerado como culpable, para ser definido como desamparado. El objetivo era la contemplación del niño delincuente como sujeto de la educación preventiva y correctora.

De entre el grupo de juristas que se ocuparon de la recepción en España del correccionalismo en derecho penal, introduciendo de paso los términos de una peda-

gogía correccionalista basada en planteamientos psicopedagógicos, hay que destacar, en primer término, los trabajos de Francisco Giner de los Ríos, Pedro Dorado Montero y Ramón Albó Martí, juristas todos ellos de cuya obra bebieron legisladores, promotores y presidentes de tribunal, antes y después de aprobarse la Ley de Tribunales para Niños en 1918.

Giner había traducido las obras de K.D.A. Röder, un krausista de la primera generación, considerado el fundador del correccionalismo, que proponía la tutela del delincuente por miembros de la sociedad con objeto de recuperarlo para la vida social (Röder, 1887). Hay que destacar, además, la posición estratégica de Giner respecto a la entonces denominada anormalidad infantil, bien descrita en un extenso artículo publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE). Allí sentaba las bases de lo que había de ser la pedagogía correccional, cinco años antes de que Philippe y Paul-Boncour dieran a la imprenta su libro sobre la clasificación de los escolares en 1905¹. De manera que, ya en 1900, Giner, entre otras cosas, proponía una visión panorámica sobre el correccionalismo y sus aplicaciones en el tema de las clasificaciones infantiles, analizando desde la filosofía y el derecho los conceptos de normalidad y anormalidad, estableciendo los términos en que se tenían que producir las relaciones entre medicina y pedagogía, y ofreciendo pautas para la formación de profesores especialistas en esta educación especial².

Por su parte, la aportación de Dorado Montero a la doctrina de la reeducación de niños y jóvenes se halla diseminada en sus libros y en algunos artículos³. En ellos se encuentra parte de lo que parece ser su consigna, en el sentido de que la justicia no debe «afligir al afligido». Partidario del tránsito de una justicia represiva y punitiva a otra tutelar y educativa, Dorado destaca la importancia de la atención a niños y jóvenes por pensar que la mejor forma de combatir la criminalidad consiste en conocer a tiempo sus causas, previniendo los delitos por medio de la educación o el tratamiento adecuados. En este aspecto es relevante su escrito sin fecha sobre derecho penal preventivo, titulado *El reformatorio de Elmira*⁴.

Respecto a Ramón Albó, hay que destacar su aportación al correccionalismo con la publicación, también en 1905, de *Corrección de la infancia delincuente*⁵, obra que

⁽¹⁾ J. PHILIPPE; G. PAUL-BONCOUR (1905): *Les anomalies mentales chez les écoliers. Étude médico-pédagogique*. París: Felix Alcan.

⁽²⁾ F. GINER DE LOS RÍOS (1900): «La pedagogía correccional o patológica», en BILE, vol. xxiv, pp. 225 y ss.; 289 y ss.

⁽³⁾ A la educación correccional dedica dos capítulos en P. DORADO MONTERO (1905): *Nuevos derroteros penales*, Barcelona, Henrich y Cía., 1905. Estos dos capítulos salieron reproducidos simultáneamente en el Bile; cf. P. Dorado Montero: «Educación Correccional», en BILE, vol. xxix (1905), pp. 257 y ss.

⁽⁴⁾ P. DORADO MONTERO: *El reformatorio de Elmira. Estudio de Derecho Penal preventivo*, Madrid, La España Moderna, s.f.

⁽⁵⁾ R. ALBÓ MARTÍ (1905): *Corrección de la infancia delincuente*, Madrid, Arias.

recoge su experiencia al frente del Patronato de Niños y Adolescentes Presos desde 1895. Volveremos a referirnos a este jurista al tratar de la organización correccional en Barcelona⁶.

La institucionalización de los tribunales para niños, ¿una oportunidad perdida?

Si bien Dorado se refirió en su obra a los tribunales para niños, el retraso con el que se pone en funcionamiento esta institución en España aconseja su estudio a partir de la obra de algunos autores de la generación posterior (Dorado ya había muerto cuando, en 1918, se funda en Bilbao el primer tribunal para niños), como Eugenio Cuello Calón, catedrático de Derecho Penal en las universidades de Madrid y Barcelona. En términos generales, la obra de Cuello Calón, en lo que respecta a justicia de menores, participa del espíritu protector y correccional que proponían Giner y Dorado Montero. No hay cambios significativos, sino ampliaciones recogidas principalmente de las reuniones nacionales e internacionales que sobre el tema menudean durante el período⁷. Pero la coincidencia en las cuestiones de fondo es total, tanto en la definición de niño delincuente, como en el establecimiento de los términos en que debían basarse las relaciones del menor con la justicia.

De la teoría a la práctica

Según Cuello, el verdadero sentido de las nuevas relaciones que habían de establecerse entre el menor y la justicia había de ser:

⁶ Una visión más detallada de la recepción en España de las doctrinas del correccionalismo se halla en A.C. MOREU (2004): «Psicopedagogía y ciencia jurídica en la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX», en BILE., IIª época, 56, pp. 61 y ss.

⁷ A la de Estocolmo (P.Armengol: El Congreso de Estocolmo, Barcelona, Casa de Caridad, 1885), la de Amberes de 1890 (en la que el médico y psicopedagogo Tolosa Latour propuso el estudio de los niños que debían someterse a la tutela de la Administración para su seguimiento científico, antropológico y médico-pedagógico) y la de 1894 en Roma, siguieron en progresión casi geométrica otras, como el Congreso Nacional de Educación Protectora (Madrid, 1909), el I Congreso Internacional de Protección a la Infancia (Bruselas, 1913), los congresos penitenciarios nacionales de Valencia (1909) y La Coruña (1914), o la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia (Madrid, 1914). Las reuniones madrileñas prepararon el terreno para la celebración en la capital de un Congreso Internacional de Protección a la Infancia, reunido en 1925.

proteger y tutelar a todos los niños abandonados, maltratados, a todos los menores viciosos, desprovistos de apoyo moral, sean o no delincuentes en el sentido legal. El hecho de que el niño haya delinquido, en la mayor parte de los casos no es más que un accidente; muchos menores que aún no han infringido las leyes son más peligrosos y se hallan más necesitados de asistencia reformadora que otros que ya han cometido delitos. Así pues, la acción paternal del juez no debe limitarse tan sólo a los delincuentes; si así sucediera, quedarían fuera de su esfera de acción precisamente aquellos más necesitados de su benéfica intervención⁸.

Este discurso, donde se describía la personalidad del juez como la de quien debía de adoptar una actitud de maestro, protector y amigo, y el hecho de que el contenido de las sentencias hubiera de limitarse a medidas tutelares y educativas con exclusión de las penales, era objeto de las críticas de los sectores inmovilistas que pensaban que el aumento de la delincuencia juvenil debía atajarse mediante el mantenimiento del sistema penal basado en la intimidación, el castigo y el endurecimiento de las penas. Por otra parte, la crítica, venía también del otro lado, de los que decían querer impedir los posibles abusos de esta jurisdicción especial. A este respecto, Cuello escribía:

El acusado -dice Henderson- debe tener un defensor, porque su vida, su libertad, están en peligro. En cuanto al niño, ¡el juez es su padre, su maestro, su protector, su amigo! ¿Para qué tener un abogado? [...] El niño no es un criminal; el Tribunal es un Tribunal civil. ¿Para qué exponer todas las faltas del niño ante los curiosos y holgazanes que llenan las salas de los tribunales? El procedimiento, delicado y pedagógico, no es para el público; el juez, los testigos, la presencia de los parientes, de los agentes del tribunal y de las Asociaciones caritativas, aseguran los derechos del niño; el peligro de abuso es insignificante⁹.

Dorado Montero ya había aclarado estas cuestiones muchos años antes. Si realmente no se trataba de buscar la culpabilidad o la inocencia del niño, sino de detectar sus necesidades educativas con objeto de proceder de inmediato a intentar mejorar su situación, hablar de código penal, tribunal, discernimiento, etc. no hacía más que desvir-

⁸ E. CUELLO CALÓN (1920): «Los tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia», en *BILE*, vol. XLIV, pp. 342 y ss.; 375 y ss. (referencia en p. 376).

⁹ *Ibid.*, pp. 347-348.

tuar el proyecto. Dorado, como Cuello, veían la justicia de menores como un medio de salvaguardar los derechos de un colectivo de niños que la sociedad o la naturaleza habían llevado a una situación de necesidad o desamparo que había que paliar y, en su caso, corregir. Los que negaban este discurso, bien desde posiciones que defendían el mantenimiento de la pena, bien desde posiciones que hablaban de salvaguardar las garantías, entonces, como hoy mismo, estaban negando las posibilidades de un planteamiento pedagógico que, en el peor de los casos, no sólo abría nuevas posibilidades al tradicional discurso benéfico-asistencial, sino que contenía la posibilidad de erradicar la solución carcelaria o de internamiento en manicomios para los sujetos del desamparo.

Sin duda fueron presiones basadas en este tipo de críticas y controversias las que retrasaron la aprobación de la Ley de Tribunales para Niños en España. Efectivamente, cuatro proyectos sobre esta materia fueron presentados ante los diputados. Avelino Montero-Ríos y Villegas fue el principal artífice del último y definitivo, que, en 1918, se convertiría en ley. La bibliografía de la época sobre este acontecimiento es abundante y a ella nos remitimos¹⁰. Es también en esta década cuando aparece un Real Decreto (18 de enero de 1911) creando un impuesto sobre los ingresos por espectáculos públicos que hará posible el funcionamiento de los tribunales de niños y sus instituciones anejas o auxiliares.

Conviene recordar en este punto que, en 1908, el jurista y sociólogo madrileño Pedro Sangro y Ros de Olano y el médico psicopedagogo Manuel Tolosa Latour habían redactado el Reglamento que daba vía libre a la Ley de Protección a la Infancia, prácticamente aparcada desde 1904. Sin duda, la inminente celebración del Congreso Nacional de Educación Protectora que había de celebrarse en Madrid en 1909 aconsejó echar adelante esa Ley de Protección a la Infancia, una ley progresista para el tiempo en que fue redactada por Tolosa Latour.

Entre la educación y el castigo. El problema del «discernimiento»

Comparando esta Ley de Protección a la Infancia con la Ley de Tribunales para Niños, vemos que esta última es restrictiva en algunos aspectos respecto a la primera, si tenemos en cuenta que la Ley de Protección contempla la corrección de niños rebeldes y delin-

¹⁰⁰ La demanda de una jurisdicción especial para niños llegó a constituir una línea importante de la reivindicación regeneracionista, antes y después de 1918. Sirvan de ejemplo, junto a otros textos aquí citados: E. CUELLO CALÓN (1917): *Tribunales para niños*, Madrid, Lib. Gal. de Victoriano Suárez. A. MONTERO-RÍOS (1919): *Antecedentes y comentarios a la Ley de Tribunales para Niños*, Madrid, Imprenta Clásica Española. A. GÓMEZ MESA (1934): *Los tribunales tutelares de menores en España*, Madrid, Ed. Reus.

cuentes, y la atención y educación de anormales, sin señalar casos particulares o excepcionales. Sin embargo, mediante la aplicación de la Ley Montero-Ríos, un niño podía acabar en la cárcel al no suprimirse el entonces ya anacrónico «examen de discernimiento». Además, el texto de esta ley, al no definir los términos de dicho examen, obligaba al juez a recurrir a la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LEC), que se refería al discernimiento como «aptitud para apreciar la criminalidad del hecho» (art. 380 de la LEC); lo que abría una vía a la arbitrariedad y una contradicción con el objetivo último de estos tribunales.

Por otra parte, un niño podía acabar en la cárcel también si tenía la desgracia de encontrarse en un lugar en el que no se hubiera instituido el tribunal para niños, ya que la nueva ley permitía la existencia de esta jurisdicción especial sólo en ciudades con una red de establecimientos reeducativos, también llamados instituciones tutelares o auxiliares, que permitieran llevar a cabo las medidas a tomar procedentes de las resoluciones del juez de menores¹¹.

Sin duda, la ley contaba con aspectos positivos, como por ejemplo que, definiendo las funciones del juez como las propias de un psicólogo y pedagogo, contemplaba el hecho de que el juez pudiera no pertenecer a la carrera judicial, aunque separaba las figuras del instructor y el juzgador. Esto no podía explicarse sino como un interés por salvaguardar las garantías propias del procesado; cosa normal en un sistema represivo, no tanto cuando lo que se pretendía era un sistema correccional.

En conjunto, no fue una buena ley, definitivamente; y no ya desde el punto de vista del presente, sino desde el de la época. Recordemos que Dorado Montero, muchos años antes, ya había situado al niño sujeto de actos delictivos al mismo nivel que cualquier otro menor desamparado¹², y, por tanto, sujeto de educación y no de castigo. El que un sistema pensado para la protección pudiera actuar también como el sistema penal de los adultos, gracias a la inclusión en su articulado del tema del discernimiento, invalidaba el proyecto ya en sus propios cimientos. En 1924, el tema del discernimiento seguía siendo objeto de controversia¹³. Por otra parte, a tenor de los enfrenta-

⁽¹¹⁾ En 1920, en funcionamiento ya la Ley de Tribunales para Niños, Alicia Pestana, pedagoga de origen portugués e impulsora del Protectorado del Niño Delincuente, junto a María de Maeztu y otras ocho «fundadoras», todavía se manifestaba sobre esta posibilidad de acceso a la prisión de los menores, en un discurso pronunciado en el Ateneo Científico y Literario madrileño, con motivo del centenario del nacimiento de Concepción Arenal y la fundación de la Casa-Escuela que llevó su nombre, diciendo que «en este país, a pesar de lo que las leyes disponen hace ya años, los niños tienen que seguir yendo a la cárcel, porque no hay otro sitio donde llevarlos». Y esto era así, porque «exceptuando las poblaciones de mayor importancia, en toda España, los niños detenidos padecen el encierro en promiscuidad nefanda con los presos adultos»; cf. A. PESTANA (1920): «El Protectorado del Niño Delincuente», en *BILE*, vol. XLIV, pp. 100 y ss. (referencia en p. 102).

⁽¹²⁾ «A los delincuentes jóvenes se les considera de un modo análogo á los demás jóvenes que, sin haber cometido delitos, se hallen en situación de desvalimiento por cualquier causa, expuestos a emprender un género inconveniente de vida y necesitados, por lo tanto, de protección y ayuda.» Cf. P. Dorado Montero: «Educación Correccional», op. cit., pág. 258.

⁽¹³⁾ J. DE VEGA (1924): «El problema del discernimiento en los niños delincuentes», en *Revista de Pedagogía*, vol. III, pp. 477 y ss.

mientos ideológicos, los intereses gremiales y, sobre todo, los radicales cambios de régimen político que se produjeron desde la instauración de la Ley de Tribunales para Niños hasta el levantamiento franquista, hicieron de la ley y sus decretos objeto de cambios constantes, que, en muchos casos, impidieron la consolidación de iniciativas interesantes y entorpecieron claramente la construcción del entorno psicopedagógico en este ámbito de la reeducación de niños y jóvenes. La ley, sin embargo, con su ambigüedad y contradicciones, permitía avanzar, y, lo que era más importante, abría puertas a la creación de centros de reeducación.

Primera fundamentación del método psicopedagógico en los centros de menores

Ya hemos explicado cómo las demandas de paidólogos y regeneracionistas propiciaron la institucionalización, aunque tarde, de los Tribunales para Niños en 1918. Nos hemos referido igualmente a la entronización de las corrientes correccionalistas y tutelares en la justicia, por parte de los juristas pedagogos del entorno krausista. Esta entronización permitía, al menos teóricamente, una nueva consideración del llamado niño o joven delincuente, que dejaba de ser considerado como culpable, para ser definido como desamparado. Y si el objetivo era la contemplación del niño delincuente como sujeto de la educación preventiva y correctora, procede fijarse ahora en la infraestructura institucional disponible en estos años anteriores y posteriores a la instauración de los tribunales para niños, porque en ella acabará consolidándose un método psicopedagógico, también en este entorno, de la reeducación de niños y jóvenes.

La infraestructura institucional disponible

Durante el período anterior a la promulgación de la Ley Montero-Ríos, había surgido una amplia gama de establecimientos reeducadores, organizaciones de atención a libertos, etc., que intentaron mejorar la suerte de este sector de la infancia casi siempre desde la iniciativa privada, religiosa o laica. Pues bien, con motivo o por exigencia de la gradual implantación de los tribunales para niños, este tipo de establecimientos seguirá multiplicándose sin solución de continuidad hasta el final de la Guerra

Civil. El protagonismo científico del niño y la sensibilización social en el tema de la infancia favorecieron este incremento significativo. Estamos convencidos de que fue el empuje y el reconocimiento científico y social del que en ese momento gozaba el discurso paidológico, lo que lo convirtió en el más relevante factor dinamizador de este importante cambio en el sector.

Y la historia así lo certifica. Al tradicional *ora et labora* del sistema benéfico-asistencial, o al encarcelamiento prácticamente indiferenciado de niños y jóvenes en el sistema jurídico-penal, las nuevas corrientes psicopedagógicas adecuaban las viejas propuestas desde otros lugares, que buscaban su fundamentación en la biología, la psicología, la medicina, la pedagogía, los discursos de los reformadores sociales y la literatura jurídica infantojuvenil. Quizá sea conveniente puntualizar en este momento que las desviaciones producidas por el determinismo biológico ni fueron generalizadas ni invalidan el objetivo de las nuevas corrientes, que no era otro que sacar a los niños de las prisiones¹⁴.

La gradual implantación de los tribunales para niños puso en evidencia las experiencias que en el tema de la atención de niños y jóvenes inadaptados realizaban las juntas provinciales de protección a la infancia en unos lugares y en otros, su eficacia y su consolidación en unos casos, o su fugacidad e inoperancia en la mayoría. Efectivamente, los centros existentes tenían una presencia desigual a lo largo y ancho del territorio español, dependiendo de la pujanza y la eficacia de las mencionadas juntas provinciales de protección a la infancia, y de la tradición benéfica, también con incidencia desigual en las diferentes regiones. El hecho de que la instauración del tribunal en una provincia estuviese supeditada a la existencia de instituciones que garantizaran la posibilidad de ejercitar la función protectora y reeducadora, que el tribunal había de regular, es una de las causas de esa gradual implantación de los tribunales para niños en todo el territorio. A finales de la década de los años veinte habían entrado en funcionamiento 22 tribunales en otras tantas provincias españolas.

Si bien la instauración de los tribunales para niños puede considerarse como el inicio de una nueva reordenación en el sector, con la inclusión de las nuevas corrientes

¹⁴ Más allá de los intérpretes sectarios de las teorías lombrosianas, y más allá también de los partidarios de esa eugenesia cruenta que justificó la higiene racial o la esterilización de deficientes y criminales, nuestro discurso se fundamenta en autores, como el doctor Francisco de Padua Xercavins, por ejemplo, que, con la autoridad que le confiere el haber sido uno de los introductores de la neurología en España, defendía -ya en 1889- la necesidad de instituciones de reeducación, afirmando que «la herencia no es fatal», y que, si bien podía considerarse la anomalía como efecto de déficits psíquicos y orgánicos, había que considerar también un tipo de anomalía derivada de déficits educativos que se manifestaba en niños «absentistas», desamparados y delincuentes. Cf. F. XERCAVINS (1881): *La fisiología de los fenómenos psicológicos*, Barcelona, José Miret. F. XERCAVINS (1889): *¿Cabe una institución entre la Escuela y la Cárcel?* Barcelona, G. Surany.

psicopedagógicas tanto en la formación de los profesionales como en el diseño de la organización de los centros y en la consideración y tratamiento de los internos, no es menos cierto que el cambio no fue radical. Efectivamente, las recomendaciones de Tolosa Latour o, anteriormente, las de Dorado Montero, sobre instituciones que marcaban el nuevo camino en Europa y América¹⁵, las memorias de los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) que informaban de las nuevas formas de intervención e institucionalización que se ensayaban en otros países, o la inquietud social ante la sangrante realidad de la infancia y la juventud, impulsaron y reorientaron las sucesivas transformaciones de instituciones ya existentes. Es el caso de las asociaciones preocupadas por la atención a los niños presos y libertos, como por ejemplo, el Patronato de los Niños y Adolescentes Presos de Barcelona y el Protectorado del Niño Delincuente en Madrid¹⁶; o las instituciones correctoras para internos, como la Casa Municipal de Corrección de Barcelona, que a finales de la década de los ochenta se transformó en la Escuela de Reforma Toribio Durán, popularmente conocida como Asilo Durán¹⁷; o la Escuela de Reforma de Santa Rita en Madrid¹⁸, que abrió sus puertas en la misma década, acogiendo a lo dispuesto en la Ley Especial de 4 de enero de 1883¹⁹, y de la que nos ocupamos con mayor amplitud más adelante en este mismo artículo.

La alternativa a este tipo de instituciones más o menos cerradas fueron las casas de familia, cuya experiencia pionera se localiza en la Barcelona de 1905. Impulsada

⁽¹⁵⁾ M. TOLOSA LATOUR (1914): «Principales reformatorios de jóvenes que deben ser imitados en España», en *Pro Infancia*, vol. VIII pp. 138 y ss. P. DORADO MONTERO: *El reformatorio de Elmira. Estudio de Derecho Penal preventivo*, op. cit. Mención aparte merece la aportación a este tema de J. Bugallo, una de las voces críticas más radicales ya desde la segunda década del siglo XX, aunque su argumentación sensacionalista y anticlerical contempla el castigo como elemento corrector; cf. J. BUGALLO (1926): *La delincuencia infantil. ¿Cómo debe prevenirse? ¿Cómo debe castigarse?*, Madrid, Imp. de la Ciudad Lineal. También: J. BUGALLO (1916): *Los reformatorios de España, en su relación con la corrección de la infancia. Condiciones que deben reunir para que respondan a su objeto*, Madrid, Imp. El Día.

⁽¹⁶⁾ Sobre el primero: R. ALBÓ MARTÍ (1895): *El Patronato de los Niños y Adolescentes Presos, prólogo de Pedro Armengol*, Barcelona, Casa de la Hormiga de Oro. Y sobre el segundo: A. Pestana: «El Protectorado del Niño Delincuente», op. cit.

⁽¹⁷⁾ ASILO TORIBIO DURÁN (1911). *Escuela de Reforma para jóvenes rebeldes, depravados y delincuentes. Breve noticia de su fundación, organización y resultados*, Barcelona, Imp. Asilo Durán. Durante el período de entresiglos abrieron sus puertas las escuelas de reforma de El Cabañal, en Valencia, San Hermenegildo en Dos Hermanas (Sevilla), etc. Se relaciona la apertura de este tipo de centros con la entronización en la misma época de escuelas «preventivas», como las de don Bosco, o las de Manjón. En este sentido, Albó informa sobre la existencia de la figura del «consejero profesional» en las escuelas profesionales salesianas; cf. R. ALBÓ (1914): *Barcelona caritativa, benéfica, social*, 2 vols., Barcelona, La Hormiga de Oro, vol. I, p. 66.

⁽¹⁸⁾ *Memoria de la Escuela de reforma y asilo de corrección paternal de Santa Rita* presentada al III Congreso Penitenciario español, Carabanchel, Imp. E.R. Santa Rita, 1920. Existe una abundante bibliografía que recoge memorias, ponencias y comunicaciones a congresos, sobre la gradual instauración de instituciones de este tipo antes y después de la implantación de los tribunales para niños. La variedad de su orientación constituyó un elemento más de dificultad en el momento de proceder a la normativa unificación de criterios que la Ley Montero-Ríos prescribía para las instituciones auxiliares.

⁽¹⁹⁾ En el Artículo 6.º de esta ley se anima no sólo a la consideración individualizada de los antecedentes del sujeto, sino a emprender acciones destinadas a encauzar sus aptitudes de cara a su futuro profesional; cf. «Se someterá a los acogidos a los trabajos que estén en armonía con su edad y aptitudes, teniendo en cuenta sus antecedentes y probable porvenir». El trabajo como elemento reeducador estuvo presente en todas las propuestas, antes y después de la reforma.

por el sacerdote José Pedragosa y Monclús, la Casa de Familia pretendía la recuperación del delincuente en libertad, creando un régimen organizativo de ambiente familiar, de ahí su nombre. El éxito de la experiencia llevó a la creación en su seno de departamentos de observación y secciones de formación y orientación profesional²⁰, colaborando de manera importante con el Tribunal para Niños de Barcelona hasta 1936, fecha de su desaparición.

El Correccional de Santa Rita

Citábamos el colegio madrileño de Santa Rita como ejemplo paradigmático en el que se puede estudiar la evolución de este tipo de instituciones desde su creación en el siglo XIX hasta su adecuación en vísperas de la instauración de los tribunales para niños. Explicitar esta evolución, aunque sea esquemáticamente, es absolutamente necesario si queremos salirnos de discursos sectarios e incluso fraudulentos que aún hoy pueden pasar por aceptables sin posibilidad de cuestionamiento. Así pues, la Escuela de Reforma de Santa Rita inicia su actividad en 1883 como centro privado, regido por un patronato que cuenta con la supervisión del Estado. La gestión pedagógica se ofreció a la recién creada Orden de los Terciarios Capuchinos, cuya función constitucional hablaba de la rehabilitación de jóvenes delincuentes masculinos sin mayores especificaciones.

En principio, el centro había de acoger niños y jóvenes de entre 9 y 23 años, penados por los tribunales de justicia madrileños o enviados por sus padres. Estos últimos se acogían a un recurso llamado «reforma paterna», disponible para padres o tutores con hijos díscolos o expulsados de centros ordinarios. Normalmente esta posibilidad fue utilizada por familias acomodadas, procedentes tanto de España como del extranjero. La inexperiencia de los frailes y la combinación ciertamente explosiva en la composición del alumnado explican la conflictividad de esta institución durante sus primeros años de funcionamiento.

²⁰ Santolaria, que ha estudiado de forma exhaustiva esta institución en diversas obras, dice que Pedragosa «supo acertar en el estilo educativo: individualización del tratamiento, no reglamentos ni normativas [...], sino un clima de familia, basado en la libertad y el respeto mutuo; el trabajo, como elemento forjador de la propia valía, y una educación social abierta, en contacto con el ambiente en que tiene y tendrá que vivir, observado y ayudado, primero de cerca, después de más lejos, en un progresivo crecimiento del educando y empequeñecimiento del educador»; cf. F. Santolaria: «El Inicio de la Pedagogía Terapéutica en Barcelona», en A. VEGA (COORD.) (1984): *Pedagogía terapéutica e inadaptados en Catalunya*, Barcelona, EU, pp. 45 y ss. (referencia en p. 51). También: F. SANTOLARIA (1984): *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*, Barcelona, Dep. de Justicia de la Generalitat de Catalunya.

En la prensa de la época aparecieron artículos críticos respecto a la labor de la congregación firmados por autores bien conocidos. Entre los más hirientes se hallan los de personajes como Rodríguez Lafora, del que hay que señalar su desmesura verbal y su sensacionalismo fanático en ésta y otras polémicas recogidas por la prensa madrileña. Otros, como el psiquiatra César Juarros, intentaron llegar en su análisis al fondo de la cuestión, buscando la objetividad. E incluso hubo quien intentó convertir en sublime una situación a todas luces necesitada de reformas²¹. Por otra parte, algunos de los internos, una vez rehabilitados, aprovecharon la oportunidad para escribir novelas más o menos autobiográficas, inspiradas en los años pasados en Santa Rita²². También los hubo que se integraron en tareas educativas; éste fue el caso de Jaime M. de Burgos, antiguo alumno de Santa Rita, al que hemos visto en las listas de matriculados para el curso de educadores especializados que se impartió en Madrid en 1927. Esta polémica en gran medida se inscribe en la más amplia de la secularización de la enseñanza, que cuenta con importantes trabajos monográficos a los que, de momento, nos remitimos²³.

A pesar de todo, los terciarios no renunciaron sino que siguieron extendiéndose y aceptando encargos. Así, en 1900 accedieron a la Escuela de Reforma (después Colonia) de San Hermenegildo en Dos Hermanas (Sevilla); en 1920, al Reformatorio de Amurrio (Vizcaya), y en 1925, al Reformatorio Príncipe de Asturias en Madrid.

Hacia la consolidación del método psicopedagógico

Simultáneamente, los sectores más activos de la congregación de los terciarios buscaron metodologías alternativas para mejorar su acción reeducadora. Y fue en Amurrio donde, gracias a las orientaciones e influencia del jurista Gabriel M. de Ybarra, acabó consolidándose un método psicopedagógico para la reeducación de menores, que había comenzado a fraguarse ya en la Escuela de Santa Rita y que estará vigente hasta el último tercio del siglo XX, una época en que se puede hablar, a nivel mundial, de

²¹ Gombau ha recogido estas polémicas en su tesis doctoral; cf. A. GOMBAU (1993): *Origen y desarrollo científico del sistema educativo amigoniano: Una alternativa en reeducación de menores*, Valencia, Universidad de Valencia.

²² T. MORA (1917): *Los impunes. Historia del correccional de Santa Rita*, Madrid, La Cartelera Artística. J. BELDA (1922): *Los corrigendos*, Madrid, Biblioteca Hispana. Hubo ex alumnos que se dedicaron a dar conferencias explicando sus experiencias; cf. A. POLANCO (1914): *El correccional de Santa Rita. Dos años entre sus muros*. Conferencias, notas, documentos y comentarios por..., excoirrigendo de este centro, Madrid, Biblioteca Studium.

²³ Sirva de ejemplo: A. MARTÍNEZ BLANCO (1999): *La secularización de la enseñanza*, Madrid, Tecnos. También, T. GARCÍA REGIDOR (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1924)*, Madrid, Fundación Santa María.

una nueva reordenación del entorno. En España, y como resultado de esa última reordenación, se institucionalizarán en distintos momentos del siglo xx la psicología, la pedagogía social, la psicopedagogía, y, parcialmente, la psiquiatría infantil.

No se puede pues ningunear esta importante aportación a la construcción del entorno psicopedagógico desde la reeducación de menores, que en España llevan a cabo, principalmente y con una mayor continuidad, los terciarios capuchinos. Quiérase o no, el modelo psicopedagógico ha sido el modelo predominantemente mayoritario para la reeducación de menores en todo Occidente durante casi un siglo. Es el modelo que sacó a los niños de las prisiones y de las instituciones de beneficencia de viejo cuño, o lo que es lo mismo, el modelo que abrió los callejones sin salida que conducían sin solución de continuidad a la opción jurídico-penal o a la benéfico-asistencial.

Los discursos de los juristas y sociólogos progresistas, la evolución del sector en Europa y América, o las reacciones de los medios de comunicación, que recogían la sensibilización social ante determinadas situaciones irregulares detectadas en algunas de estas instituciones dedicadas a la reeducación de menores, impusieron nuevos estilos que habían de marcar los proyectos de los nuevos centros, acelerando los procesos de cambio en los ya existentes. Además, ante la expectativa de cambio a causa de la en aquellos años presumiblemente inminente creación de los tribunales para niños, las nuevas instituciones recogerán en sus reglamentos, adaptándolos, los incipientes métodos psicopedagógicos que ya estaban funcionando en otros sectores del mundo de la educación.

Ramón Albó apuntaba ya en 1922 cómo la instauración de los tribunales para niños había implementado estas readaptaciones en otros países:

Por esto es de observar en el extranjero cómo, al compás de la creación de los Tribunales para Niños, agrúpanse, ordénanse y condicionanse alrededor de los mismos las diferentes instituciones públicas y privadas que de la infancia se ocupan. Es más: estas obras sufren una transformación ante el espíritu jurídico nuevo²⁴.

Y en España fueron inaugurándose, por ejemplo, la Casa del Salvador en Amurrio (Álava, 1920), el Reformatorio del Buen Pastor en Zaragoza (1921), el Asilo Correccional

²⁴ R. ALBÓ (1922): *Los Tribunales para Niños. El tribunal para Niños de Barcelona y su actuación en el primer semestre de funcionamiento*, prólogo de Avelino Montero-Ríos, Barcelona, s.r., pp. 186-187.

y Escuela de Reforma de Valencia (1922), o el Reformatorio Príncipe de Asturias en Madrid (1925). En todos ellos, también en muchos de los nombrados anteriormente, funcionaron departamentos de observación, y, en algunos casos, se contaba con laboratorios psicométricos con anterioridad a la instauración de los tribunales para niños.

Montero-Ríos siempre había resaltado en sus escritos y en sus discursos la insoslayable necesidad de contar con una buena red de instituciones auxiliares para que los tribunales pudieran cumplir con las funciones de carácter técnico y con las de guarda y educación. Albó compartía el sentir de Montero-Ríos:

El Tribunal Tutelar para Niños de Barcelona creyó desde el primer momento que el éxito de su actuación dependía de dos factores principales: la observación y el tratamiento; esto es, del conocimiento lo más perfecto posible del menor, y de la forma como se aplicaran las enseñanzas de este conocimiento. Así es que determinó utilizar todos los medios que la ciencia le daba para obtener lo primero y para realizar lo segundo. Por fortuna estaba organizado ya en aquel entonces el laboratorio del Grupo Benéfico y lo estaba en forma especializada para lo que convenía al Tribunal.

Desde años se venía trabajando en él en la observación de los *trinxeraires*, los pequeños mendigos y los abandonados cuya asistencia corrió, hasta la constitución del Tribunal, a cargo de la Junta de Protección a la Infancia²⁵.

Aquellas provincias que contaban con juntas provinciales de protección a la infancia activas y con personas de prestigio y a la vez conocedoras de las instituciones de atención a la infancia, tenían una parte del camino hecha, y fueron las primeras en instituir los tribunales para niños. Fue el caso, por ejemplo, de Bilbao, ciudad pionera en la instauración del tribunal, donde el ya nombrado Gabriel M. de Ybarra, futuro presidente del tribunal de esa capital, había promovido la fundación en 1916 de la Asociación Tutelar del Niño, madre de diversas instituciones pioneras de reeducación, como la Casa del Salvador. Así, en el norte, Ybarra consiguió no tanto coordinar instituciones ya existentes, sino fundar nuevos centros que garantizaran el correcto funcionamiento de los tribunales. La institución de Amurrio junto al madrileño Reformatorio Príncipe de Asturias fueron los centros que aglutinaron los avances que la ciencia psicológica y pedagógica iba descubriendo en el ámbito de la reeducación de menores.

²⁵ R. ALBÓ (1927): *Seis años de vida del Tribunal tutelar para Niños*, Barcelona, Henrich y Cía., pp. 102-103.

También fue el caso de Valencia, donde el pediatra Ramón Gómez Ferrer, comprometido activamente con la Junta Provincial de Protección a la Infancia de Valencia, gestionó la apertura y presidió el Tribunal para Niños de esa ciudad durante los últimos años de su vida. Y lo mismo puede decirse de Barcelona, ciudad con una importante red de instituciones de beneficencia, donde Albó jugó un papel decisivo. La excepción que confirma esta regla se encuentra en Madrid, en el sentido de que, aun contando con personas e instituciones, no se pondrá en marcha el tribunal hasta 1925. Y es que era en Madrid donde más se dejaban sentir los enfrentamientos ideológicos y donde era mayor la sensibilización social en torno a las problemáticas que se habían generado en el sector.

Cuando se habla de instituciones anejas o auxiliares a estos tribunales, además de a los reformatorios hay que referirse a otras, que formaban parte de la estructura jurídica destinada a los menores y que tienen un especial interés para nuestro objeto. Hablamos de las casas de observación (Sánchez Vázquez, 1997), los laboratorios de psicología, o los delegados del tribunal, auténticos delegados de asistencia al menor, representantes de sus derechos y encargados de la supervisión de los menores en situación de libertad vigilada o en acogida familiar.

En 1927 se resolvió el primer caso de reinserción familiar y social en una sesión del Tribunal de Madrid, cuya crónica apareció en diversos medios de comunicación. Se trataba de tres niños, considerados aptos para su reinserción por la institución reeducadora correspondiente. En el transcurso de la sesión, los familiares se hacían cargo de los menores y tomaban contacto con la persona designada por el tribunal para cumplir las funciones ya nombradas de control y orientación, una de cuyas concreciones tenía que ver con la inserción laboral de los sujetos que se reincorporaban a la vida ordinaria²⁶.

Ramón Albó Martí y la situación en Barcelona

Hemos dicho que, en Barcelona, destaca la obra extensa del jurista Ramón Albó, dando noticia de su Patronato de Niños y Adolescentes Abandonados y Presos. Participante

²⁶ F. CASSARES (1927): «El tribunal Tutelar para niños»(II), en *Puericultura*, vol. II, pp. 186 y ss.

activo en las corrientes del correccionalismo, según se desprende de su obra *Corrección de la infancia delincuente* (Madrid, 1905), Albó presidió el Tribunal para Niños de Barcelona en sus inicios, acogiendo o inspirando iniciativas de gran trascendencia para la psicopedagogía, como el laboratorio psicotécnico anejo al tribunal, o la revista *Infantia Nostra*, de la que fue director. Esta revista, que funcionó como órgano del tribunal durante sus primeros años, contaba con un apartado fijo titulado «Sección de psico-pedagogía», una prueba más de por dónde se encaminaban los proyectos reeducativos.

La clasificación de las instituciones auxiliares

Las instituciones existentes en el momento de creación del tribunal normalmente firmaban con él acuerdos de colaboración, ya que la relación resultaba mutuamente beneficiosa. En el caso de los nuevos centros de reforma, las relaciones con el tribunal correspondiente eran preceptivas y sólo cabía regularlas en aspectos reglamentarios de funcionamiento. Una tal simbiosis tiene su justificación en que, por una parte, el tribunal necesitaba la red de instituciones para su creación, existencia y funcionamiento, y por otra, los centros participaban de un poder cercano que antes no tenían, sobre todo en el tema de la protección del menor. En este sentido, recién inaugurado el Tribunal para Niños de Barcelona, Albó escribía al respecto:

Sólo el Tribunal para Niños tiene poder y facultad legal bastante para privar a padres indignos, tutores poco escrupulosos u otra persona cualquiera, de los menores que indignamente tienen, inicualemente explotan o miserablemente abandonan; sólo él puede suspender el ejercicio del derecho de guarda y custodia de menores e incluso aquel más respetable y sagrado de la patria potestad; sólo él puede castigar determinados hechos contra los mismos menores realizados²⁷.

Por otra parte, Albó echaba en falta organismos para los niños que llegaban ante el tribunal padeciendo algún síndrome de carácter psicopatológico. Esto venía a significar, allí y en otras partes, que poner en marcha un laboratorio no servía sino para detectar problemas a los que muchas veces, luego, no se podía dar salida.

²⁷⁾ R. ALBÓ: *Los Tribunales para Niños. El Tribunal para Niños de Barcelona y su actuación en el primer semestre de funcionamiento*, op. cit., p. 185.

El Tribunal Tutelar para Niños ha podido disponer de un perfecto departamento de Observación, de un Laboratorio de Experimentación, de un Albergue provisional, de un admirable Educatorio, de una Escuela Hogar para niñas, de una Sección Familiar para niños, etcétera.

Con tal conjunto de Instituciones del Tribunal, de la Junta Provincial de Protección a la Infancia y de otras entidades, pueden considerarse resueltos la mayoría de los problemas que ofrece la actuación diaria a favor de la infancia, y resta tan sólo por crear los organismos convenientes para los casos extraordinarios en que el niño presenta una personalidad especial y requiere un tratamiento individualizado²⁸.

La reforma de la Ley Montero-Ríos que se lleva a cabo en 1929 ampliaba el poder del tribunal ya que le encargaba, entre otras cosas, la evaluación de las instituciones auxiliares y la corrección también de menores «vagabundos y prostituidos». Además, venía a responder a esa inquietud de Albó ante la inexistencia de instituciones auxiliares que se ocupasen de los deficientes que llegaban al tribunal, por cuanto aclaraba el carácter de las instituciones auxiliares de los tribunales, clasificándolas en dos clases: técnicas o de mera guarda y educación. Las técnicas podían ser de observación o de reforma; y estas últimas, de reforma propiamente dicha, de semilibertad o de tratamientos especiales. Concretamente, respecto a estas últimas, el mencionado texto legal dice:

Habrán de organizarse Establecimientos para menores anormales, sometidos a la jurisdicción de los Tribunales Tutelares [...]; sin perjuicio de que los Tribunales puedan utilizar aquellos Establecimientos para menores anormales, que hayan obtenido la aprobación de la Comisión Directiva y que acreditasen la capacidad de las personas encargadas de los servicios técnicos (Sección III del Título III, Art. 125).

La relevancia psicopedagógica de la revista «Infantia Nostra»

Seguimos aún con Albó, porque ese laboratorio, al que hace referencia en el párrafo citado de su memoria de los seis primeros años del Tribunal barcelonés, venía funcionando ya desde 1914 en el Grupo Benéfico, una de las instituciones colaboradoras del

²⁸ R. ALBÓ: *Seis años de vida del Tribunal Tutelar de Niños*, op. cit., p. 37.

Tribunal para Niños; y, según dice, se debía a la iniciativa del psicopedagogo autodidacta Luis María Folch y Torres²⁹, «quien vive allí mismo consagrado a estas tareas, única manera para hacer tan delicada labor en condiciones adecuadas»³⁰. Más tarde, esta iniciativa de Folch se hizo insuficiente y el Tribunal barcelonés organizó en su seno un Laboratorio de Psicología Experimental, al que se incorporó el médico pediatra Claudio Bassols Iglesias, personaje que trabajó decididamente en el ámbito de la psicopedagogía mediante su labor profesional en el tribunal, primero, y en el Instituto Torremar de Vilassar para deficientes psíquicos, después; también, mediante su actividad publicística en libros sobre los métodos psicotécnicos (Bassols Iglesias, 1934) y en las revistas *Infantia Nostra* y *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*.

La revista *Infantia Nostra* se anunció como una segunda época de la Revista Médica Barcelonesa, y funcionó como órgano del Tribunal barcelonés durante sus primeros 26 números (1922-1926). Después continuó al margen del tribunal hasta 1932. A las páginas de *Infantia Nostra* se asomaron, entre otros, Julián Juderías Loyot o Tolosa Latour³¹, y estuvo dirigida durante estos primeros años por el presidente del tribunal, Ramón Albó. Entonces contaba con tres secciones: «Sección Médica», «Sección Jurídica» y «Sección Psicopedagógica».

Folch y Torres era el responsable de la sección de psicopedagogía en *Infantia Nostra*, poniendo en práctica sus ideas pedagógicas relacionadas con la protección a la infancia, además de en el tribunal, en el Instituto Torremar de Vilassar y en la Granja-escuela El Bon Retorn de Plegamans. Su obra publicística nace de su experiencia en el campo de la psicopedagogía³², siendo posiblemente el primero en introducir el concepto de fracaso escolar con esta terminología³³.

Si el referente en los aspectos psicopedagógicos de la reeducación de menores en Barcelona fue Folch y Torres, Pedragosa lo fue de los aspectos socioeducativos, Bassols de los médicos y Albó de los jurídicos. Aunque no siempre fueron buenas las relaciones entre los miembros de este equipo –que las circunstancias, más que cualquier forma de

²⁹ La personalidad y la obra psicopedagógica de Folch y Torres aparece estudiada en: A. FOLCH SOLER (1992): *Evolució històrica de la protecció de la infància i l'adolescència a Catalunya*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral, pp. 93 y ss. También: J.L. MORALES (1957): *Luis M^a. Folch y Torres, educador*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Tesis de Licenciatura.

³⁰ R. ALBÓ: *Los Tribunales para Niños. El Tribunal para Niños de Barcelona y su actuación en el primer semestre de funcionamiento*, op. cit., p. 177.

³¹ Junto a ellos, además de Folch y Bassols, aparecen como colaboradores juristas, médicos y pedagogos como Alzina Melis, J. Córdoba, Montero-Ríos, Palmés, Ruiz Castella, R. Salillas, etc., personajes, todos ellos, de especial relevancia para la historia de la psicopedagogía.

³² Algunos ejemplos de su colaboración en la sección psicopedagógica del órgano del Tribunal barcelonés son, entre otros: L.M. FOLCH Y TORRES (1922): «Un sistema educatiu a experimentar», en *Infantia Nostra*, vol. I, pp. 5 y ss.; «La rehabilitació dels infants perversos per l'educació de l'atenció voluntària», en *Infantia Nostra*, vol. I (1922), pp. 225 y ss.

³³ L.M. FOLCH Y TORRES (1922): «Els falsos deficientes», en *Infantia Nostra*, vol. I, pp. 35 y ss. (referencia en p. 37).

previsión, habían colocado al servicio de los menores del Tribunal para Niños de Barcelona- es cierto que la reeducación de menores gozó durante estos años de un empuje que auspiciaba mejores resultados a largo plazo que los que realmente pudieron contabilizarse hasta 1936.

Ya en pleno período republicano, en 1933, aparece un nuevo órgano divulgador de los trabajos del Tribunal Tutelar de Menores³⁴ de Barcelona, los *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, que había de aparecer trimestralmente durante tres años. Esta nueva revista cuenta entre los miembros del equipo de responsables con Cuello Calón³⁵ y Pedragosa entre otros. De lo más interesante en esta nueva revista es la incorporación del médico Ramón Trinchet Cortacans, que publicó en ella media docena de escritos de interés para nuestro objeto. Trinchet manifiesta en su obra una especial preocupación por el estudio de la personalidad del menor delincuente, concediendo gran importancia a las influencias del ambiente³⁶.

Claudio Bassols, preocupado en estos años por introducir las orientaciones sobre higiene mental en sus trabajos³⁷ colaboraba con Trinchet dentro y fuera del tribunal. Aunque *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil* no contó con una sección psicopedagógica, como *Infantia Nostra*, en sus páginas aparecieron artículos que bien habrían podido figurar en una sección de estas características.

La consolidación del método psicopedagógico para la reeducación de menores

La gradual pero imparable consolidación de las metodologías psicopedagógicas en los centros punteros de la renovación pedagógica en Europa y América, en las institucio-

³⁴ La Ley Montero-Ríos (1918) acuñó la denominación «Tribunales para Niños». Siete años más tarde, el Decreto-ley de julio de 1925 se refería a ellos como «Tribunales Tutelares para Niños». Por último, el Decreto-ley de febrero de 1929 introducía la calificación de «menores» sustituyendo a «niños», con lo que la institución pasaba a denominarse «Tribunales Tutelares de Menores», nombre que no sufrirá variación hasta la promulgación, en 1992, de la Ley Orgánica Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

³⁵ A la obra ya analizada de este jurista, habría que añadir la publicación de un estudio más informado y actualizado para la época, en el que recoge la situación de los aspectos de régimen jurídico para menores en el marco de los tribunales tutelares de menores. Concretamente se refiere a las causas de criminalidad, régimen jurídico, tribunales, libertad vigilada, colocación en familia, internamiento en institución, etc.; cf. E. CUELLO CALÓN (1934): *Criminalidad infantil y juvenil*, Barcelona, Bosch.

³⁶ T. TRINCHE (1933): «Contribución al estudio de la personalidad en los menores delincuentes», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. I, pp. 3 y ss.

³⁷ C. BASSOLS IGLESIAS (1935): «L'obra del Tribunal Tutelar de Menors sota el punt de vista de la higiene mental», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. III, pp. 11 y ss.

nes de educación especial y en los centros de orientación profesional y educativa, puede explicar la adopción de metodologías psicopedagógicas también en el ámbito de la reeducación de menores delincuentes. En los últimos años del período en estudio, la puesta en funcionamiento de la jurisdicción especial para niños se había llevado a cabo en un cincuenta por ciento de las provincias españolas. Además, y según hemos ido viendo en los apartados anteriores de este mismo artículo, la confluencia de juristas, pedagogos y médicos en la tarea común de buscar una alternativa al problema de la delincuencia infantil que superase las vías tradicionales, apuntaba en esa dirección de la reflexión y la experimentación psicopedagógicas.

La incorporación de las nuevas generaciones a las tareas de la reeducación

Los protagonistas de este proceso de consolidación del método psicopedagógico para la reeducación de menores fueron muchos y relevantes según hemos podido ver hasta aquí. Por otra parte, esta consolidación se observa también en la obra de autores de las nuevas generaciones que se iban incorporando a ese brillante solar de la pedagogía, cuyo protagonismo había de reunir en sus distintos ámbitos a un bien nutrido grupo de importantes profesionales y teóricos en la que hay que considerar como una auténtica edad de plata también para la pedagogía española.

Entre los miembros de esas nuevas generaciones, destaca la obra del ya nombrado Francesc Xavier Ysart, del tribunal de Barcelona, o la de Antonio Gómez Mesa, del de Madrid. Ysart, hombre moderado de fuertes convicciones religiosas, es autor de diversas obras sobre la institución del delegado, entre las que destaca, *La vigilancia de los menores y los delegados de protección a la infancia* (Barcelona, 1932)³⁸.

Por su parte, Gómez Mesa publicó *Sobre el menor delincuente (un ensayo psicológico)*³⁹. Se trata de un texto que, de entrada, pone en duda que se pueda hablar de menores que «son» delincuentes, con lo que deja clara su posición contraria a las doctrinas -bien es cierto que residuales ya en la época- del determinismo biológico en

³⁸ FX. YSART (1932): *La vigilància dels menors i els delegats de protecció a la infància*, Barcelona, Ennie. También: FX. YSART (1934): «Llibertat vigilada i tutela en vigilància exercida pel Tribunal Tutelar de Menors», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. II, pp. 26 y ss.

³⁹ A. GÓMEZ MESA (1934): *Sobre el menor delincuente (un ensayo psicológico)*, Madrid, Reus.

sus reflexiones sobre los protagonistas: niños y adolescentes, padres, jueces, educadores, etc., o en referencias teóricas originales, como la relación entre lo físico y lo psíquico, o entre educación y reeducación (Gómez Mesa, 1934).

Incide Gómez Mesa en la importancia del medio ambiente y las dificultades de adaptación, y fija los dos puntos de apoyo en que se fundamentará el método psicopedagógico para la reeducación de menores: en primer lugar incide en que se trata de un problema social, y que, por tanto, el objetivo es la reinserción; y por último en la necesidad de conocer al menor mediante el concurso interdisciplinar de los especialistas y del mismo sujeto. El autor escribe al respecto:

Para conocer al menor, es indispensable requerir en muchos casos la colaboración del médico, del pedagogo, del psiquiatra, del maestro, del sociólogo [...]. Lo mejor para conocer al menor es dejarle que se manifieste por sí, refiriendo la historia de su propia vida, y haga él mismo el comentario que le merece⁴⁰.

Pero en relación con las metodologías reeducadoras, la experiencia que logró fundamentar un modelo respecto al trabajo en centros de reeducación, con unos resultados reseñables y una continuidad en el tiempo, fue el llamado modelo amigoniano⁴¹, que, si bien tuvo unos inicios algo tormentosos, según explicábamos más arriba, supo engancharse al carro de lo que en esta materia se hacía en Europa y América, donde la observación psicopedagógica era uno de los pilares fundamentales del método reeducador.

El modelo psicopedagógico amigoniano, que se fraguó en la Casa del Salvador de Amurrio, se había ido gestando durante la década de los años veinte, gracias al interés de la congregación de terciarios capuchinos de dar un servicio que reflejara, junto al carácter humanitario y confesional, las posibilidades que la reflexión y la experimentación científicas ofrecían respecto al conocimiento del sujeto. Un conocimiento al que se llegaba mediante las pruebas psicotécnicas, y que permitía el diagnóstico y la actuación psicopedagógica y socioeducativa. Este proceso requería la organización de casas de observación y laboratorios psicotécnicos⁴².

⁽⁴⁰⁾ A. GÓMEZ MESA: *Sobre el menor delincuente (un ensayo psicológico)*, op. cit., pp. 37 y ss.

⁽⁴¹⁾ Gombau ha estudiado a fondo el método de reeducación amigoniano en A. GOMBAU: *Origen y desarrollo científico del sistema educativo amigoniano: Una alternativa en reeducación de menores*, op. cit.

⁽⁴²⁾ La Casa del Salvador de Amurrio constituye un centro de referencia obligada en este punto. Con el tiempo, la excelencia científica del laboratorio de Amurrio llegó a equipararse con la de los institutos psicotécnicos de Barcelona y Madrid, dirigidos en esa época, como es sabido, por Emilio Mira y José Germain respectivamente. De hecho, el laboratorio de Amurrio realizaba exámenes psicotécnicos por encargo al personal de empresas, colegios o instituciones ubicados en esa zona del norte de España; cf. T. ROCA CHUST (1974): *La casa del Salvador de Amurrio y sus métodos psicopedagógicos*, Vitoria, Diputación Foral de Álava, p. 270.

Frailes amigonianos habían estudiado y habían hecho prácticas en el Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunitat catalana con Fernando María Palmés, y con Emilio Mira en el Institut d'Orientació Professional, ambos en Barcelona. Por otra parte, desde 1926, todos los directores realizaron estancias de formación en la Escuela Central de Observación de Moll-Huttes, en Bélgica, junto al pedagogo Maurice Rouvroy, autor de *Observation pédagogique des enfants de justice*, libro que defendía el «régimen humano y optimista» para los internos. Desde los últimos años de la Dictadura primorriverista, la propia institución de Amurrio se convirtió en centro de estudios para la formación de educadores y gestores de centros de reeducación, según tendremos ocasión de comprobar.

Decíamos que el método que se fraguó en Amurrio, desde que en 1920 abrió sus puertas la Casa del Salvador, y que se haría extensivo con el tiempo a una gran parte de los reformatorios españoles, encontró su identidad en el modelo psicopedagógico y en su instrumento principal, el «registro de observación psicomedicopedagógica» (Cabanes, 1941). Este modelo, en su fase experimental, manejaba materiales recogidos en Moll, y, sobre todo, las orientaciones del método Vermeyleylen, que tuvo en España una estimable repercusión tanto en instituciones de reeducación como en las dedicadas a la atención de sujetos con deficiencias psíquicas y sensoriales⁴³. El proceso de adaptación y actualización de dicho método concluyó en un sistema de observación y una metodología educativa propios que dieron carácter a la acción reeducadora en España, como decíamos, antes y después de 1936⁴⁴.

Las primeras iniciativas para la formación de educadores especializados

El clima en que se desarrolla la gestación del método psicopedagógico para la reeducación de menores estuvo enraizado en todo momento por las polémicas, endémicas

⁴³ Jacobo Orellana adaptó los dibujos del cuaderno de modelos que se utilizaba en el examen psicográfico de Vermeyleylen con motivo de su edición española; cf. G. VERMEYLEYEN (1925): *El examen psicográfico de la inteligencia*, Madrid, Hernando. El método fue adaptado también por los integrantes del equipo de la Escuela Central de Anormales, formado por la psicopedagoga María Soriano, y por los médicos Juarros y Palancar.

⁴⁴ Tomás Roca Chust da noticia de estos procesos iniciales en la fundamentación del método amigoniano -concediendo también gran importancia al laboratorio de psicología experimental del Reformatorio Príncipe de Asturias de Madrid, fundado en 1925- que acabarán extendiéndose por prácticamente todo el territorio español; cf. T. ROCA CHUST (1968): *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*, Madrid, Consejo Superior de Protección de Menores. Otras propuestas de semejante tenor proliferaron en la época, como la ya nombrada de Bugallo, que abogaba -de manera secundaria si es cierta la fecha de su escrito- por personas competentes para la labor reeducadora, con una formación conveniente, ya que «los religiosos [...] ni son psiquiatras, ni pedagogos, ni médicos, ni educadores»; cf. J. BUGALLO: *Los reformatorios de niños. Lo que son y lo que deben ser*, op. cit., p. 114. Además, según ha quedado dicho, el progresismo sensacionalista de Bugallo está alejado de las teorías psicopedagógicas que intentaron eliminar la idea de castigo de acuerdo con las pedagogías correccionistas; cf. J. BUGALLO: *La delincuencia infantil. ¿Cómo debe prevenirse? ¿Cómo debe castigarse?*, op. cit.

prácticamente durante todo el primer cuarto del siglo xx, en torno a la secularización de la enseñanza. Así, Alicia Pestana, impulsora del madrileño Protectorado del Niño Delincuente⁴⁵, siempre reivindicó la secularización, proponiendo unas bases para la reeducación no muy alejadas de lo que poco después sería la tónica dominante en los establecimientos españoles, excepción hecha de la orientación religiosa y el carácter laico de los educadores (Pestana, 1916). En síntesis, Pestana proponía enseñanza agrícola e industrial y trabajo como base de la educación, edificios higiénicos, servicio médico-pedagógico (psicopedagógico), centros especiales para los deficientes mentales, y personal laico con una formación especializada. Los partidarios de la secularización, situados principalmente en el entorno de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), buscaban la sustitución de los educadores religiosos terciarios (también mercedarios, oblatas, etc.) por maestros laicos, que se formarían en una Escuela de Asistencia Social.

La ILE hizo suyo el proyecto de formación de educadores laicos y encargó el asesoramiento para la fundación de esta Escuela de Asistencia Social nada menos que al ilustre jurista y pedagogo higienista alicantino Rafael Altamira Crevea, del grupo institucionista de Oviedo, juez titular en el Internacional de La Haya y primer director general de Primera Enseñanza. El prestigio y valía de Altamira sugieren el interés de la ILE en este proyecto. Sin embargo, la Escuela de Asistencia Social no llegó a materializarse.

Por su parte Ybarra y Montero-Ríos se movían también para crear un Centro de Estudios que compatibilizara la formación especializada y la orientación religiosa en el entorno de la reeducación de menores. Así pues, se hacían planes y se rivalizaba -hoy se sabe- entre estos dos sectores enfrentados más por motivos ideológicos que científicos. Esta carrera por el predominio en la formación especializada terminó con la promulgación de la R.O. de 14 de mayo de 1926 de Preparación del Personal Educador de los Centros de Reeducación de Menores. En ella se establecía que toda persona que hubiese de ejercer una función especializada en establecimientos de observación o reforma auxiliares de los tribunales tutelares para niños debería acreditar formación científica teórica y práctica, regulando de paso los contenidos y la responsabilidad de tal formación.

⁴⁵ A. PESTANA (1935): *El protectorado del niño delincuente. (Un ensayo de educación correccional)*, Madrid, Imprenta de J. Cosano. Esta obra de Pestana aparecía 18 años después de la fundación del Protectorado bajo los auspicios de la ILE. Giner de los Ríos, Tolosa Latour, Labra, Rafael Altamira o Gumersindo de Azcárate aparecían como consejeros de la Sociedad.

Entre 1926 y 1931 se celebran doce cursos: cuatro en Amurrio, cuatro en Madrid, en el recién creado Reformatorio Príncipe de Asturias, y uno en cada una de las ciudades de Valencia, Zaragoza, Bilbao y Barcelona. Las materias programadas, con alguna variación entre los cursos, fueron: anatomía, fisiología, psiquiatría, psicología aplicada, pedagogía general y correccional, derecho penal y derecho del menor. Y entre los encargados de las mismas aparecen personalidades relevantes de las distintas especialidades. Así, en el curso organizado en Madrid en 1927, aparece como director Álvaro López Núñez, vicepresidente del Tribunal madrileño y autor de *La protección de la infancia en España* (Madrid, 1908)⁴⁶; y como encargados de impartir las distintas materias, juristas como Conrado Espín, Inocencia Jiménez Vicente, el pedagogo Rufino Blanco, catedrático de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el médico Tolosa Latour, a la sazón secretario del Consejo Superior de Protección a la Infancia, o Rodolfo Tomás y Samper, por aquel entonces director en el hospicio de La Paloma.

En ese mismo año de 1927 tuvo lugar en Barcelona un curso similar, a cargo, entre otros, de J.M. Bellido Golferich, y del ya nombrado F.M. Palmés, en el que impartieron materias también el carismático profesor de Historia de la Pedagogía de la Normal de Maestros, Alejandro de Tudela, y el doctor José Córdoba, que participaba ordinariamente como psiquiatra en los cursos organizados en el Centro de Estudios de Amurrio.

En 1928 se creó en Madrid un Centro Permanente de Estudios Psicopedagógicos (R.O. de 2 de junio), con sede en el Reformatorio Príncipe de Asturias, que se encargaría de centralizar este tipo de cursos hasta el período republicano⁴⁷, y que contó entre sus colaboradores con personajes de la talla del jurista Pedro Sangro y Ros de Olano, o del psicopedagogo L. M. Folch y Torres. Sin embargo, instaurada la Segunda República, esta dinámica formativa se fue haciendo más difícil de llevar a término a causa de las sucesivas y constantes revisiones de la ley. Finalmente, con los cambios efectuados por el Frente Popular en el Consejo Superior de Protección de Menores, se interrumpió definitivamente la formación de educadores especializados, quedando abortados los cursos programados para 1936-37. Unos meses después, el levantamiento de Franco dio al traste también con las nuevas políticas de formación que se planteaban los nuevos dirigentes.

⁴⁶ A. LÓPEZ NÚÑEZ (1908): *La protección de la infancia en España*. Madrid, Imp. de E. Arias. López Núñez, que procedía de la educación especial (sordomudos), fue asesinado en el primer año de la Guerra Civil.

⁴⁷ Esta ley autorizaba también la existencia de centros privados, de manera que el Centro Permanente de Estudios Psicopedagógicos de Madrid y el Centro de Estudios de la Casa del Salvador de Amurrio centralizaron la formación de educadores especializados durante estos años.

La personalidad de la psicopedagoga Matilde Huici

Con la instauración de la Segunda República, se habían reavivado las presiones a favor de la secularización de la enseñanza, que volvieron a tener efecto en este ámbito de la reeducación de menores. Así, en 1931 se procedió al cese de todos los integrantes del Consejo Superior de Protección de la Infancia y de las juntas provinciales y locales. El objetivo era la renovación total y la constitución de un nuevo Consejo en el que estuvieran representadas todas las tendencias ideológicas y políticas. Por ejemplo, en el nuevo Consejo Superior, ahora llamado de Protección de Menores, coincidieron Ybarra y la pedagoga socialista y abogada del Tribunal Tutelar de Menores de Madrid, Matilde Huici Navas, en ese momento directora general en el Ministerio de la Gobernación. Esta diversidad, que en principio habría de considerarse positiva, fue origen de conflictos y enfrentamientos que tuvieron consecuencias en el funcionamiento de las instituciones del sector. Al año siguiente se hizo cargo del Consejo el Ministerio de Justicia, desde donde en años sucesivos sería objeto de diversas reestructuraciones.

Matilde Huici jugó un papel importante durante el período republicano en los intentos de reestructuración del ámbito de la protección a la infancia al margen de la estructura religiosa dominante. Formó parte de la comisión que revisó la legislación sobre tribunales tutelares de menores en 1931, y que determinó la supresión del Centro Permanente de Estudios Psicopedagógicos. Nominada inspectora pedagógica de reformatorios, realizó esta función con eficiencia –no en vano había sido pensionada por la JAE en los Estados Unidos⁴⁸, donde había visitado preferentemente instituciones dedicadas a la protección de la infancia delincuente-. En 1932 impulsó la creación del Centro de Estudios Penales⁴⁹, que impartió cursos hasta 1935 con una orientación más amplia que el suprimido Centro Permanente de Estudios Psicopedagógicos del Reformatorio Príncipe de Asturias. Y con la llegada al poder del Frente Popular, Matilde Huici propuso de nuevo la sustitución de los religiosos por maestros, mediante la creación de un Instituto de Investigación Psicológica del Menor para la formación de educadores especializados. El proyecto incluía un plan intensivo de formación de educadores laicos que pudieran sustituir en bloque a los terciarios capuchinos⁵⁰. Sin embargo, este ambicioso

⁴⁸ T. MARÍN ECED (1988): *Los becados por la Junta para Ampliación de Estudios y su influencia en la pedagogía española*, 4 vols., Madrid, Universidad Complutense, vol. I, p. 458.

⁴⁹ Luis Álvarez Santullano, Jiménez de Asúa, Bernaldo de Quirós, Cuello Calón y la misma Matilde Huici, entre otros, fueron los encargados de desarrollar el plan de estudios del Instituto de Estudios Penales; cf. M. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ (1999): «Los tribunales para niños. Creación y desarrollo», en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 111 y ss. (referencia en p. 122).

⁵⁰ T. ROCA CHUST (1986): *Historia de la Congregación de religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores*, 8 vols., Valencia, Curia Generalicia de la Congregación, vol. III, p. 46.

proyecto del Instituto de Investigación Psicológica del Menor no tuvo tiempo de materializarse debido al inicio de la Guerra Civil.

Los presupuestos psicopedagógicos que perseguía Matilde Huici no estaban muy alejados de los que años atrás había propuesto Alicia Pestana. Se trataba, ya lo hemos dicho, de secularizar el sector, continuando con el trabajo y la escuela como estrategia educativa, y con la observación psicológica y la intervención psicopedagógica como vía para la reinserción; unos planteamientos que, por otra parte, eran dominantes en el sector a nivel internacional. La preocupación por las menores no estuvo ausente en la trayectoria de Huici, que creó la Casa-Escuela Los Arcos en Chamartín, un centro estatal de reforma femenino⁵¹. Se da la circunstancia un poco chocante de que, tras intentar proveer de educadoras especializadas seculares esta institución, al final hubo que llegar a un acuerdo con la congregación de terciarias capuchinas, que finalmente se hicieron cargo de la gestión del centro.

Pero la guerra, que todo lo interrumpe, también se cebó en este ámbito de la reeducación de menores, propiciando el asalto y destrucción de instituciones, como los reformatorios de Madrid, Amurrio, Alcalá de Guadaíra o Sograndio, acabando con las vidas de importantes psicopedagogos de la protección de menores como Álvaro López Núñez o Vicente Cabanes, o, como es sabido, obligando al exilio a otros no menos importantes como la misma Matilde Huici, que continuó en Chile su tarea psicopedagógica⁵², impulsando esta vez centros de formación de especialistas en educación de párvulos.

Algunas conclusiones

Los efectos de las guerras, los conflictos gremiales y epistemológicos entre psicólogos y pedagogos, y la progresiva sistematización e institucionalización de la educación social han tenido unas consecuencias inhibitorias para la psicopedagogía en el ámbito de la justicia de menores, muy especialmente en España, donde hay que aña-

⁵¹ Ante la insuficiencia y los problemas que creaba la reeducación de niñas cuando en un primer momento sólo existían los centros benéficos de las instituciones religiosas, las organizaciones tutelares de muchas provincias decidieron crear reformatorios femeninos. Fue el caso de la valenciana Sección de Niñas de la Escuela de Reforma San Vicente Ferrer, o el de la Casa de Observación y Reforma Sagrada Familia, creada por Ybarra en Bilbao.

⁵² J.C. CAMPBELL (1939): «Matilde Huici Navas y la educación preescolar», en C. LOZANO (coord.): *El exilio pedagógico*, Barcelona, PPU (1999), pp. 146 y ss.

dir además los traumáticos resultados de la Guerra Civil. Por otra parte, las luces y las sombras de la historia de este ámbito interdisciplinar, que, con la vista puesta en las metodologías psicopedagógicas, recorre el camino abierto por juristas y pedagogos para gestionar los aspectos legales de la conflictividad social de los menores, han relegado su investigación histórico-educativa a unas zonas poco transitadas de la historia de la educación y la pedagogía.

Otros factores ayudan a entender ese siglo, como por ejemplo que el único estudio exhaustivo sobre la historia de la intervención psicopedagógica en centros de menores se circunscribe a los límites del método amigoniano; una historia que ha sido descrita y analizada –más allá de aportaciones puntuales– casi exclusivamente desde la historiografía oficial de la orden, de la que ha sido responsable en todo momento T. Roca Chust. Junto a esto, hay que considerar el problema que para muchos representa el hecho de que sus protagonistas fueran todos religiosos y, principalmente, de una sola orden, la de los terciarios capuchinos; o su continuidad durante la dictadura franquista. Todas estas circunstancias han hecho buenas gran cantidad de críticas, en muchos casos sectarias, que poco o nada tienen que ver con la reflexión psicopedagógica y que sirven a vaya usted a saber qué intereses.

La historia está llena de víctimas del sectarismo, y la psicopedagogía no se libra de esa lacra, como lo demuestran los casos de Emilio Mira o el de Anastasio Anselmo González, por poner dos ejemplos de bien diferente orientación ideológica, que han condenado al ostracismo a estos dos protagonistas, excluyéndolos de los manuales durante más de medio siglo.

Por nuestra parte, en este artículo hemos intentado adoptar una posición estratégica que nos permitiera, en la medida de lo posible, representar (en el sentido de volver a hacer presente) la realidad a historiar, con objeto de poder hacer un uso más eficaz de esa libertad de elección de discursos, documentos, instituciones, protagonistas y acontecimientos, de la que goza el historiador cuando se decide a trabajar prioritariamente a partir de las fuentes primarias. Así, hemos desechado los discursos extremos, tanto las apologías como las condenas más radicales; hemos rescatado personajes y textos que nos parecen relevantes; y hemos intentado identificar, al margen de los discursos ya elaborados, el juego de interacciones que se fueron produciendo en el entorno emergente de la psicopedagogía aplicada a la protección y reeducación de los menores.

De esta forma, hemos podido destacar, en los discursos que se producen en el entorno krausoinstitucionista, la nueva localización que proponían, ya en el entresiglo, para el llamado niño o joven delincuente, que pasaba de ser mirado como culpable

merecedor de castigo, a la consideración de desamparado con derecho a la tutela por parte de la sociedad, y a una atención especial y especializada en la triple vertiente judicial, médica y pedagógica. Por otra parte, nos hemos introducido en las polémicas que suscitaron estos planteamientos correccionalistas y su concreción en nuevas instituciones, que permiten establecer paralelismos muy sugerentes con las que hoy se plantean ante las nuevas manifestaciones del desarraigo y la marginación de la infancia y la adolescencia.

Es un hecho que, en Occidente, el modelo psicopedagógico ha sido mayoritario y predominante en la reeducación de menores durante casi un siglo. Ha sido el modelo que sacó a los niños de las prisiones, los manicomios y las instituciones asistenciales de viejo cuño, abriéndose paso tanto frente a caducos discursos tradicionalistas como frente a los entusiasmos de los entonces nuevos discursos emergentes del determinismo biológico. En definitiva y según ha quedado dicho, podemos concluir que el modelo psicopedagógico abrió para la infancia y la adolescencia vías alternativas a los callejones sin salida que conducían sin remedio y desde antiguo o a la opción jurídico-penal o a la benéfico-asistencial. Se había descubierto que, además de la cárcel y el hospicio, existían otras opciones. Cosa diferente es la valoración de los resultados, los aciertos y los fracasos cosechados en la elección de las estrategias psicopedagógicas para la gestión de la siempre cambiante realidad del desarraigo.

Referencias bibliográficas

- ALBÓ MARTÍ, R. (1895): *El Patronato de los Niños y Adolescentes Presos, prólogo de Pedro Armengol*. Barcelona, Casa de la Hormiga de Oro.
- (1905): *Corrección de la infancia delincuente*. Madrid, Arias.
- (1914): *Barcelona caritativa, benéfica, social, 2 vols*. Barcelona, La Hormiga de Oro.
- (1922): *Los Tribunales para Niños. El tribunal para Niños de Barcelona y su actuación en el primer semestre de funcionamiento, prólogo de Avelino Montero-Ríos*. Barcelona, S.R.
- (1927): *Seis años de vida del Tribunal tutelar para Niños*. Barcelona, Henrich y Cía.
- ANÓNIMO (1911): *Asilo Toribio Durán. Escuela de Reforma para jóvenes rebeldes, depravados y delincuentes*. Breve noticia de su fundación, organización y resultados. Barcelona, Imp. Asilo Durán.

- ANÓNIMO (1920): *Memoria de la Escuela de reforma y asilo de corrección paternal de Santa Rita*. Presentada al III Congreso Penitenciario español. Carabanchel, Imp. E.R. Santa Rita.
- ARMENGOL, P. (1885): *El Congreso de Estocolmo*. Barcelona, Casa de Caridad.
- BASSOLS IGLESIAS, C. (1934): *Lexamen psicològic al Tribunal Tutelar de Menors*. Barcelona, Imp. Enric.
- (1935): «L'obra del Tribunal Tutelar de Menors sota el punt de vista de la higiene mental», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. III, pp. 11 y ss.
- BELDA, J. (1922): *Los corrigendos*. Madrid, Biblioteca Hispana.
- BUGALLO, J. (1916): *Los reformatorios de España, en su relación con la corrección de la infancia*. Condiciones que deben reunir para que respondan a su objeto. Madrid, Imp. *El Día*.
- (1926): *La delincuencia infantil. ¿Cómo debe prevenirse? ¿Cómo debe castigarse?*, Madrid, Imp. de la Ciudad Lineal.
- CABANES, V. (1941): *Observación psicológica y reeducación de minore*. Vitoria, Iturbe.
- CASSARES, F. (1927): «El tribunal Tutelar para niños (ii)», en *Puericultura*, vol. II, pp. 186 y ss.
- COSSÍO Y GÓMEZ ACEBO, M. (1907): *Proyecto de organización de las instituciones tutelares de la infancia abandonada*. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.
- CUELLO CALÓN, E. (1917): *Tribunales para niños*. Madrid, Lib. Gral. De Victoriano Suárez.
- (1920): «Los tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia», en *BILE*, vol. XLIV, pp. 342 y ss.; 375 y ss.
- (1934): *Criminalidad infantil y juvenil*. Barcelona, Bosch.
- DORADO MONTERO, P. (1905): *Nuevos derroteros penales*. Barcelona, Henrich y Cía.
- (1905): «Educación Correccional», en *BILE*, vol. XXIX, pp. 257 y ss.
- (s.f.): *El reformatorio de Elmira. Estudio de Derecho Penal preventivo*. Madrid, La España Moderna.
- FOLCH SOLER, A. (1992): *Evolució històrica de la protecció de la infància i l'adolescència a Catalunya*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral.
- FOLCH Y TORRES, L.M. (1922): «Un sistema educatiu a experimentar», en *Infantia Nostra*, vol. I, pp. 5 y ss.
- (1922): «Els falsos deficients», en *Infantia Nostra*, vol. I, pp. 35 y ss.
- (1922): «La rehabilitació dels infants perversos per l'educació de l'atenció voluntària», en *Infantia Nostra*, vol. I, pp. 225 y ss.
- GARCÍA REGIDOR, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1924)*. Madrid, Fundación Santa María.

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1900): «La pedagogía correccional o patológica», en *BILE*, vol. XXIV, pp. 225 y ss. ; 289 y ss.
- GOMBAU, A. (1993): *Origen y desarrollo científico del sistema educativo amigoniano: Una alternativa en reeducación de menores*. Valencia, Universidad de Valencia, Tesis doctoral.
- GÓMEZ MESA, A. (1934): *Los tribunales tutelares de menores en España*. Madrid, Ed. Reus.
- (1934): *Sobre el menor delincuente (un ensayo psicológico)*. Madrid, Reus.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (1999): «Los tribunales para niños. Creación y desarrollo», en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 111 y ss.
- LOZANO, C. (COORD.) (1999): 1939. *El exilio pedagógico*. Barcelona, PPU.
- MARÍN ECED, T. (1988): *Los becados por la Junta para Ampliación de Estudios y su influencia en la pedagogía española, 4 vols*. Madrid, Universidad Complutense.
- MARTÍNEZ BLANCO, A. (1999): *La secularización de la enseñanza*. Madrid, Tecnos.
- MONTERO-RÍOS, A. (1919): *Antecedentes y comentarios a la Ley de Tribunales para Niños*. Madrid, Imprenta Clásica Española.
- MORA, T. (1917): *Los impunes. Historia del correccional de Santa Rita*. Madrid, La Cartelera Artística.
- MORALES, J. L. (1957): Luis M^a. Folch y Torres, educador. Barcelona, Universidad de Barcelona, Tesis de Licenciatura.
- MOREU, A. C. (2004): «Psicopedagogía y Ciencia Jurídica en la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX», en *BILE*, II^a época, 56, pp. 61 y ss.
- PESTANA, A. (1916): *Tendencias actuales en la tutela correccional de los menores*. Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos.
- (1935): *El protectorado del niño delincuente*. (Un ensayo de educación correccional). Madrid, Imprenta de J. Cosano.
- PHILIPPE, J.; PAUL-BONCOUR, G. (1905): *Les anomalies mentales chez les écoliers. Étude médico-pédagogique*. París, Felix Alcan.
- POLANCO, A. (1914): *El correccional de Santa Rita. Dos años entre sus muros*. Conferencias, notas, documentos y comentarios por..., excurriendo de este centro. Madrid, Biblioteca Studium.
- ROCA CHUST, T. (1968): *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*. Madrid, Consejo Superior de Protección de Menores.
- (1974): *La casa del Salvador de Amurrio y sus métodos psicopedagógicos*. Vitoria, Diputación Foral de Álava.

- (1986): *Historia de la Congregación de religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores*, 8 vols. Valencia, Curia Generalicia de la Congregación.
- RÖDER, K.D.A. (1887): *Las doctrinas fundamentales reinantes sobre el delito y la pena en sus interiores contradicciones*. Madrid.
- (1885): *La idea del derecho*. Madrid, Imp. de Fortanet.
- SALLILLAS, R. (1911): «Organización de las escuelas correccionales», en *Deliberaciones del Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona 1909-1910*. Barcelona, Imprenta de M. Tasis, pp. 302 y ss.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, V. (1997): *La exploración psicológica en las casas de observación de los tribunales de menores (1918-1943)*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SANTOLARIA, F. (1984): *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedregosa*. Barcelona, Dep. de Justicia de la Generalitat de Catalunya.
- (1997): *Marginación y educación*. Barcelona, Ariel.
- TOLOSA LATOUR, M. (1914): «Principales reformatorios de jóvenes que deben ser imitados en España», en *Pro Infancia*, vol. VIII, pp. 138 y ss.
- TRINCHET, T. (1933): «Contribución al estudio de la personalidad en los menores delinquentes», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. I, pp. 3 y ss.
- VEGA, A. (coord.) (1984): *Pedagogía terapéutica e inadaptados en Catalunya*. Barcelona, EU.
- VEGA, J. DE (1924): «El problema del discernimiento en los niños delinquentes», en *Revista de Pedagogía*, vol. III, pp. 477 y ss.
- VERMEYLEN, G. (1925): *El examen psicográfico de la inteligencia*. Madrid, Hernando.
- XERCAVINS, F. (1881): *La fisiología de los fenómenos psicológicos*. Barcelona, José Miret.
- (1889): *¿Cabe una institución entre la Escuela y la Cárcel?* Barcelona, G. Surany.
- (1900): «La Salpêtrière y Bicêtre. Una visita a los departamentos de enfermos del sistema nervioso», en *Boletín de la Casa de Salud Nuestra Señora del Pilar*, 33, pp. 641 y ss.
- YSART, F. X. (1932): *La vigilància dels menors i els delegats de protecció a la infància*. Barcelona, Ennie.
- (1934): «Llibertat vigilada i tutela en vigilància exercida pel Tribunal Tutelar de Menors», en *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, vol. II, pp. 26 y ss.

40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Universidad de La Laguna

Resumen

La evolución de los juegos motores constituye el resultado de la evolución del pensamiento acerca del juego motor. Sin embargo, si atendemos al paso del tiempo, es discutible que se determine una influencia cultural que pueda ser producto de los textos principales de cada época. ¿Qué ha cambiado en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la educación física escolar? Para acometer esta pregunta, hemos recurrido a un análisis historiográfico de elementos socioculturales y estructurales sobre 16 libros-manuales de juegos propios (480 juegos) de la asignatura de Educación Física en Educación Primaria correspondientes a dos etapas que hemos denominado tradicional (1964-1982) y moderna (1982 hasta 2002), todo ello mediante el análisis de una serie de categorías. Así, el aspecto sociocultural ha sido valorado en el género y en el agrupamiento, al igual que la estructura interna de los juegos motores, valorada en la red de comunicación y la interacción. Por otro lado, se han estudiado las orientaciones de los juegos por medio de los contenidos relativos a las capacidades físicas, las habilidades motrices y estratégicas, las capacidades expresivas y rítmicas, y otros juegos. Finalmente, se han analizado los tipos de juegos simbólicos (juegos de fantasía), juegos simbólicos con reglas y juegos de reglas. Los resultados apuntan, de forma global, a cambios relativos en las dos etapas analizadas y a determinadas hegemonías en las estructuras lúdicas con importantes consecuencias para el planteamiento pedagógico.

Palabras clave: Educación Física, juegos motores, influencia sociocultural, libros-manuales de juegos motores, Enseñanza Primaria.

Abstract: *40 years of proposals on motor games in Physical Education. A comparative analysis between traditional and modern proposals of books/manuals on motor games*

The development of motor games is the result of the evolution of motor games thinking. However, if we consider time, it is not clear whether cultural influences can be the result of the main texts of the different periods of time or not. What has changed in the way we consider nowadays motor games and their implementation in Physical Education? In order to answer this question, we have carried out a historiographic study of structural and sociocultural aspects on 16 books/manuals dealing with games (480 games in total) corresponding to the subject of Physical Education in Primary Education. This study has been done throughout two different stages called, on the one hand, traditional (1964-1982) and modern (1982-2002), on the other. It has been based on the analysis of different categories. Thus, the sociocultural aspect has been studied according to genre and grouping issues, as well as the internal structure of motor games, which has been analyzed according to the communication network and interaction. On the other hand, motor games approaches have been studied by means of the contents related to physical capacities, motor and strategic abilities, expressive and rhythmical capacities and other games. Finally, symbolic games (fantasy games), symbolic games based on rules and rule games have also been analysed. The outcomes point to relative changes in the two stages which have been studied and also to specific hegemonies on playful structures with significant consequences in the pedagogical approach.

Key words: Physical Education, motor games, sociocultural influence, handbooks of motor games, Primary School.

Introducción

La evolución de los juegos motores constituye el resultado de la evolución del pensamiento acerca del juego motor del que hoy somos herederos y que, a su vez, expresa la dinámica cultural. Algunos manuales de juegos han servido como referencia, influyendo poderosamente incluso en diversas generaciones, tal y como ocurrió con la publicación *Juegos para el ejercicio y el esparcimiento del cuerpo y del espíritu (...)* (1796), de GutsMuths, o como pueda haber sucedido en el caso español con la obra clásica de Rodrigo Caro *Días geniales y lúdicos (...)* (1626)¹ y, más recientemente, con

¹⁾ La obra de Rodrigo Caro constituye un buen ejemplo de la comparación entre los juegos propios de las culturas griega y latina con los juegos de su época. En ella se puede apreciar ya la gran difusión de los juegos infantiles y de adultos, así como los cambios en las estructuras lúdicas.

el libro *El juego en la Educación Física* (1964), de Rafael Chávez. Las tradiciones de los juegos reflejan construcciones culturales transmisoras de símbolos que parecen asentarse en pilares muy profundos, como por ejemplo el dualismo expresado en el enfrentamiento lúdico, y que muchas culturas asumen sin ser conscientes de ello. Un referente muy revelador lo encontramos en el análisis de los juegos que se muestran en la famosa pintura de Bruegel el Viejo y los grabados de Stella (Parlebas, 2001, 2003), donde ya se aprecian las preferencias de redes sociales de los juegos de los Países Bajos y los juegos franceses en los siglos XVI y XVII, respectivamente. Parlebas llama la atención acerca de cómo los juegos se rigen en cada cultura y en cada época por un carácter provisional de la norma social y cómo ésta conforma los juegos; de ahí que afirme que «Tout ludisme est ethnoludisme»². De especial interés es el hecho de considerar la relación de lo pasado con el presente, puesto que los juegos infantiles -al menos en lo concerniente al juego con reglas- son un reflejo del juego de los adultos en cuanto al proceso de socialización (Piaget, 1932) respecto al proceso lúdico de cambio intergeneracional (Trigo, 1994; Trigueros, 2000) y con relación al valor simbólico de la etnomotricidad (Etxebeste, 2001).

Sin embargo, si atendemos al paso del tiempo, puede ser discutible que se determine una influencia cultural producto de los textos principales de cada época y que hubieran marcado, a primera vista, las diferencias entre los distintos períodos. Este hecho supondría admitir un valor exagerado en la difusión e influencia del pensamiento volcado por sus autores en sus propuestas de juegos. Lo que se ha pretendido averiguar en esta investigación es si este cambio ha sido efectivo y, en este caso, cuál ha sido su efectividad respecto a la concepción de los juegos motores o, en su defecto, en qué se ha mantenido y qué razones apuntan a ello. En el escenario del cambio se concitan acontecimientos históricos relevantes, tales como las influencias lejanas de las tradiciones gimnásticas de los juegos, las influencias del tardo-franquismo en la Educación Física, la influencia del deporte como pensamiento rector de los juegos, los cambios educativos acaecidos, especialmente el de la llamada Reforma, que comenzó a finales de la década de 1980, y la actual diversidad de concepciones³ de la Educación Física que, supuestamente, afectaría al pensamiento vinculado con el juego motor (juegos cooperativos (Orlick, 1986 y 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999); juegos alternativos; juegos tradicionales y populares (Moreno Palos, 1992 y 1993; Lavega y Olasso, 1999; Lavega, 2001); juegos modi-

² Parlebas, P. (2003): *Lectura profunda de los cuadros de Bruegel el Viejo y Stella desde la praxiología motriz*. VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Murcia.

³ No se incluye el empleo del juego en la iniciación deportiva, más conocido como Enfoque del juego motor.

ficados (Devís y Peiró, 1992; juego y creatividad (Trigo, 1989); juego y programas curriculares en Primaria (Escribá, 1998; Grupo La Sagra, 2002, Méndez, 2003)), en lo concerniente a propuestas cooperativas (Omeñaca, Puyuelo y Vicente, 2001) respecto al juego y al alumnado con discapacidad (Ríos, 1998) y en relación con la educación intercultural lúdica (Mora, Díez y Llamas, 2003) en el campo de los juegos populares (Bustos y otros, 1999) en lo concerniente a los grandes juegos (Morales, 1996). Pero, ¿qué ha cambiado en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la Educación Física en España? Para acometer esta pregunta, fijada como objetivo, se ha llevado a cabo un análisis historiográfico, así como un estudio de los elementos estructurales internos (socio-culturales y estructurales) con relación a 16 libros-manuales de juegos propios de la Educación Física en Educación Primaria correspondientes a dos etapas que hemos denominado tradicional y moderna.

Destacan dos aspectos de especial interés para la prospección de los posibles cambios. De este modo, se han sondeado los aspectos socioculturales, valorados en el género (dibujo y lenguaje), así como la estructura interna (red de comunicación, interacción, agrupamiento) de los juegos motores, valorada en los elementos estructurales y las orientaciones (bloques de contenidos: capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, expresivas y rítmicas, y otros juegos) y los tipos de juegos (simbólicos, simbólicos con reglas y de reglas).

Los resultados muestran cambios relativos entre las dos etapas analizadas, mayores en la consideración de las mujeres frente a los hombres, lo que indica que las propuestas de juegos, en cuanto al lenguaje, siguen siendo muy semejantes a las planteadas desde la mitad de la década de 1960. Por otro lado, se encuentran coincidencias entre las etapas en relación con el significado de algunos de los aspectos estudiados, con importantes consecuencias para el planteamiento pedagógico, tal y como sucede con el empleo de la red estable-simétrica y de enfrentamiento en interacción dual, lo que evidencia la dominancia de un dualismo cultural en detrimento de otras opciones como las cooperativas, aunque la interacción en cooperación muestra una esperanzadora tendencia en la segunda etapa estudiada. Por otra parte, la habilidad motriz y estratégica sigue siendo la orientación predominante, con un claro retroceso de las propuestas dirigidas a las capacidades físicas y un tímido avance de las capacidades expresivas y rítmicas. Todo ello confirma las dudas iniciales acerca de que las propuestas de estos últimos cuarenta años hayan producido cambios profundos en el pensamiento sobre el juego motor, a la vez que apunta a que se ha generado un cambio en aspectos que, en conjunto, indican el paso a una pedagogía del juego alternativa. Por otro lado, es preciso destacar algunas consideraciones estructurales de los juegos que

consolidan su lugar en la escuela, tales como las formas colectivas preferentes de agrupamiento y la incorporación de redes de comunicación menos convencionales, como las de tipo inestable, lo que supone que las relaciones de rivalidad (R) y solidaridad (S) varían en el desarrollo del juego⁴.

Objetivos

En primer lugar, conocer las diferencias existentes en los últimos cuarenta años acerca de propuestas de juegos motores en Educación Física a través de la comparación entre los períodos tradicional (1964-1982) y moderno (1982-2002). Para ello, se ha procedido al análisis de textos y de las categorías socioculturales y estructurales asignadas. Asimismo, reconocer en qué aspectos han evolucionado las propuestas de juegos y en cuáles se mantiene la dominancia respecto a las propuestas de juegos motores.

Muestra

Se han analizado 16 libros-manuales de juegos motores correspondientes a dos etapas de la Educación Física española. La primera abarca el período que va desde el año 1964 hasta 1982, mientras que la segunda abarca el intervalo de tiempo comprendido entre este último año, 1982, y 2002. La selección de la muestra se ha realizado según los siguientes criterios: por un lado, se han tenido en cuenta los libros más representativos de la historia previa y reciente del desarrollo de la Educación Física española. Estas obras constituyen las referencias más significativas de la disciplina en el campo de los juegos. Asimismo, atienden, principalmente, a la Educación Primaria y han servido como manuales de formación para los cuadros de profesores. Por otro lado, libros de aplicación a la Educación Primaria que en los últimos veinte años han presentado propuestas de juegos

⁽⁴⁾ Este tipo de red de comunicación es propia de los juegos tradicionales y no de los deportes; estos últimos muestran redes estables, exclusivas y, en los casos de equipos, simétricas. Véase: P. PARLEBAS, (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Unisport. pp.213-219.

TABLA I. Etapas estudiadas y su relación de libros-manuales

Año	Etapas de 1964 a 1982	Año	Etapas de 1982 a 2002
1964	Chavez, R. (1964): <i>El juego en la Educación Física</i> . Madrid, Doncel.	1991	Castañer, M. y Camerino, O. (1991): <i>La Educación Física en la Enseñanza Primaria</i> . Barcelona, INDE.
1972	Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica (1972). Educación físico-deportiva. Delegación Nacional de Educación Física. Primera etapa. Madrid, Doncel.	1995	Velázquez, C. (1995): <i>Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria</i> . Madrid, Escuela Española.
1973	Borras, C. et al (1973): <i>Educación Física y Deportiva</i> . Madrid, Almena.	1996	Miranda, J. y Camerino, O. (1996): <i>La recreación y la animación deportiva</i> . Salamanca, Amarú.
1974	Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica (1974). Educación físico-deportiva. Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Segunda etapa. Madrid, Junta Nacional de Educación Física.	-	Velázquez, C. (1996): <i>Actividades prácticas de Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho</i> . Madrid, Escuela Española.
1976	Bozzini M ^a . y Marazzo, T. (1976): <i>Guía de la Educación Física para la Escuela Primaria</i> . Madrid, Ciordia.	1998	García López, A. et al (1998): <i>Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años</i> . Barcelona, INDE.
1982	García Fogeda, M.A. (1982): <i>El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte</i> . Madrid, Pila Teleña.	1999	Sales, J. (1999): <i>Unidades didácticas para Primaria X.Vamos a jugar</i> . Barcelona, INDE.
		-	Garrote, N. (1999): <i>Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica</i> . Valladolid, Diputación Provincial.
		-	Bravo, R. et al (1999): <i>El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido</i> . Málaga, Aljibe.
		2001	Frailé, A. et al (2001): <i>Actividad física jugada</i> . Alcoy, Marfil.
		2002	Grupo La Sagra (2002): <i>100 juegos para el aula de Educación Primaria</i> . Barcelona, Praxis.

motores, en conjunto o por apartados lógicos. Se ha partido del año 1964, por la significación que tiene para las futuras generaciones de profesores de Educación Física, del libro de Rafael Chávez *El juego en la Educación Física* (1964), al que ya se ha aludido antes. Por otra parte, se ha establecido la frontera de la primera etapa con el libro de García Fogeda *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte* (1982), puesto que se trata de la última obra que marca la trayectoria clásica de los juegos y, además, se abandona una concepción dominante del juego de tipo deportivo, como línea exclusiva, dado que es a comienzos de la década de los ochenta cuando surgen nuevas tendencias en el juego de la mano del desarrollo de la recreación y los nuevos planteamientos curriculares de finales de esos años.

Número de juegos

Se han analizado 480 juegos y se han llevado a cabo diversos registros sobre 30 juegos de cada libro, elegidos al azar y distribuidos equitativamente según el número total de juegos que conforman la propuesta global de la obra; además, se ha tenido en cuenta

que, si el libro se organiza en apartados lógicos, los juegos estudiados se seleccionan en cada uno de los apartados que proponga la obra.

Método

Se ha recurrido a un método historiográfico, a través de un análisis de contenido, para reconocer las líneas predominantes acerca de los juegos motores en su comparación en las dos etapas analizadas. Del mismo modo, se ha aplicado un análisis interno a partir de seis categorías, 19 subcategorías y 16 niveles para determinadas subcategorías, agrupadas según los siguientes criterios:

- Sociocultural, valorado en el género y el agrupamiento. El análisis del empleo del género en los textos representa un aspecto clave en el proceso de pensamiento de los profesores debido a la trascendencia educativa que comporta. En el campo de la Educación Física, tradicionalmente, cada propuesta de juego suele estar acompañada de un dibujo que puede hacer referencia a un hombre o a una mujer, o bien mostrar su neutralidad de género a través de un croquis e incluso puede reunir, en la misma imagen, tanto a los niños como a las niñas. Asimismo, el lenguaje de los textos es un reflejo sociocultural reflejado en las obras y que, además, constituye una muestra inequívoca de las tendencias pedagógicas. Por su parte, el agrupamiento es un claro indicador de un tipo de pensamiento que parece estar más vinculado al uso del juego como aprendizaje o como actividad socializadora, de ahí su interés en el sondeo desde la pareja hasta el gran grupo, así como sus consecuencias socioculturales.
- Estructura interna, valorado según la red de comunicación y su correspondiente interacción. La comunicación motriz encierra y desvela las estructuras que caracterizan cada una de las etapas analizadas, puesto que responden a los sistemas lúdicos y a sus lógicas internas, las cuales se concretan en diversas reglas. La variabilidad de redes de comunicación que se aprecia en los juegos motores muestra opciones tales como la red estable, la inestable o la ambivalente (paradójica)⁵, evidenciando todas ellas el amplio abanico de opciones

⁵ La red estable es aquella en la que se mantiene, sin variación alguna, la relación de rivalidad (R) o solidaridad (S) entre los jugadores; la red inestable es aquella en la que, durante el desarrollo del juego, los protagonistas varían la relación de colaboración (S) u oposición (R); la red ambivalente es aquella que incluye situaciones de rivalidad y solidaridad a la vez (juegos paradójicos).

lúdicas si lo comparamos con el deporte. Por su parte, la interacción motriz representa las diferentes formas que se establecen en las relaciones entre los jugadores, cuya variabilidad comprende: en primer lugar, el psicomotriz o sociomotriz. Esta interacción traerá consigo acciones de juego consecuentes en el marco de estas condiciones. Así pues, la red de comunicación y la interacción constituyen criterios de carácter interno y, de esta forma, separados de la lógica externa o sociocultural. La separación de la red de comunicación y de la interacción en dos sistemas de categorías se justifica debido a que en una misma red de comunicación pueden darse distintos tipos de interacción motriz (Parlebas, 1981, 1988, 2001). De esta manera, el juego de la rayuela puede jugarlo un niño sólo o bien dos en oposición, pero la interacción motriz siempre corresponderá a una situación psicomotriz, puesto que se realiza sin intervención directa de los demás. Un juego de persecución puede jugarse manteniendo fijo el rol de perseguidor para un jugador o permutándolo cuando éste capture a un jugador contrario, incorporándolo así a su equipo, lo que traerá consigo, en el primer caso, una interacción motriz del tipo individual frente a otros, mientras que en el segundo caso se tratará de una interacción en cooperación-oposición. El balón tiro (brilé, pelota quemada), en el caso de que se juegue con dos pelotas a la vez y establecido el criterio de acción respecto al color de la pelota, puede jugarse con el fin de eliminar a jugadores o bien ganarlos, según sea una pelota u otra la empleada para la acción de juego, lo que supondría una red de comunicación estable y simétrica en el primero de los casos basado en la eliminación, y estable y asimétrica para en el segundo, aunque siempre manteniéndose la misma interacción motriz de cooperación-oposición. Todo ello nos indica que la red de comunicación de los juegos motores y las interacciones motrices que se despliegan son fenómenos diferentes a efectos teóricos y, consecuentemente, categoriales. Asimismo, ambos conceptos corresponden a un complejo de comunicación específicamente motriz.

- Organización, valorado en las formas de organización lúdica. Los modelos de organización de los juegos son un producto conjunto de lo sociocultural. En este estudio concreto se han considerado, en cierta medida, a partir del agrupamiento, y también de lo estructural, tratado a partir de la red de comunicación y de la interacción, puesto que el hecho de organizar algo se concreta en la necesidad de establecer una forma de pensamiento y, además, de partir de un determinado sistema social. De esta forma, y debido a no poder cumplir con el principio de mutua exclusión, se ha optado por prescindir de este criterio a la hora de construir de las cate-

gorías, ya que supondría una mezcla de las lógicas interna y externa, aunque sí se ha dispuesto el abordarlo en la discusión por medio de los resultados de ambos.

- Orientación del juego, valorado en la propuesta didáctica de trabajo de grandes contenidos de enseñanza. La orientación del juego en la Educación Física es un indicador manifiesto de la propuesta e intención pedagógica del empleo del juego por parte de los profesores. De hecho, los cambios en los planteamientos lúdicos dirigidos a desarrollar las capacidades físicas, así como en el aprendizaje de habilidades motrices, del desarrollo de las capacidades expresivas y rítmicas o de fórmulas de juegos menos convencionales en la clase de Educación Física separan a los profesionales y su pensamiento.
- Tipo de juego, valorado por medio de tres grandes categorías estructurales de juegos presentes en el desarrollo. El tipo o clase de juego representa la dedicación de las propuestas de juegos a cada uno de los principales tipos lúdicos propios de la Educación Primaria y que tienen su referente teórico, entre otros autores, en la visión piagetiana del desarrollo. Estos juegos o actividades lúdicas constituyen tipos reales de juegos basados en el simbolismo sin regla (juego de fantasía), el juego simbólico en presencia de reglas sencillas (juegos que permiten canalizar las acciones por medio de la trama que proponen y que, a su vez, poseen convenio, como el ratón y el gato, el león y el leopardo, o policías y ladrones), y juegos basados en el convenio elaborado o codificado de reglas, como el balón-tiro o brilé, o diez pases. La constatación de la práctica real del juego simbólico con reglas sencillas permite considerar una forma de juego muy común que es la causante de que los niños, a partir de 4 años de edad, sean capaces de jugar a juegos reglados gracias a la canalización del argumento simbólico, y no en ausencia de éste como pura regla (Fradkina, 1946; Elkonin, 1980; Ortega, 1992).

Categorías

- Género (subcategorías: varón, mujer; niveles: dibujo-varón, dibujo-mujer, dibujo-neutro, dibujo-ambos; lenguaje-varón, lenguaje-mujer, lenguaje-neutro, lenguaje-ambos).
- Agrupamiento (subcategorías: gran grupo, pareja, trío, pequeño grupo).
- Red de comunicación (subcategorías: estable (niveles: individual, individual frente a otros, simétrica, asimétrica, cooperativa pura, cooperativa con más de un rol), inestable, ambivalente) (Parlebas, 1988, 2001).

- Interacción (subcategorías: psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición (con dos niveles: dual, triada)).
- Orientación del juego (subcategorías: capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, capacidades expresivas y rítmicas, otros juegos).
- Tipo de juego (subcategorías: simbólico, simbólico con reglas, juego de reglas).

Instrumentos

Se aplicó una hoja de registro por libro, con todas las variables posibles organizadas por categorías y subcategorías, cumplimentando así los registros de los 30 juegos por obra.

Análisis estadístico

Se aplicó un análisis de varianza de un factor (SPSS.12) para la comparación entre las etapas, sus semejanzas y diferencias. Asimismo, se ha aplicado un análisis de correlación de Pearson para los niveles de variables seleccionados a partir de los resultados del análisis de varianza y que hacían sospechar cierta asociación. Se tomaron las etapas (1,2; tradicional, moderna, respectivamente) como variables independientes y las categorías y subcategorías como variables dependientes (niveles de las variables).

Resultados

Las dos etapas analizadas (1964-1982 y 1982-2002) muestran, de forma global, diferencias relativas, reunidas en dos grupos de resultados; uno de ellos más estable, de dominancia cultural (grupos de juego, comunicación simétrica entre equipos, interacción dual, orientación del contenido a favor de las habilidades y estrategias, tipo de juego con preferencia en la regla) y otro que evidencia el cambio y las tendencias de un pensamiento en pugna con lo preestablecido (tratamiento de género, comunicación en cooperación, interacción cooperativa, pérdida de orientación del juego con objetivos de acondicionamiento físico, presencia mayor de juegos de red de comunicación inestable). Debido a que la falta de diferencias generales entre las etapas estudiadas tiene un valor en sí mismo de significación para el discurso teórico, ya que indica algún tipo de dominancia lúdica, se citarán también algunos de estos resultados

FIGURA I. Género (dibujo)

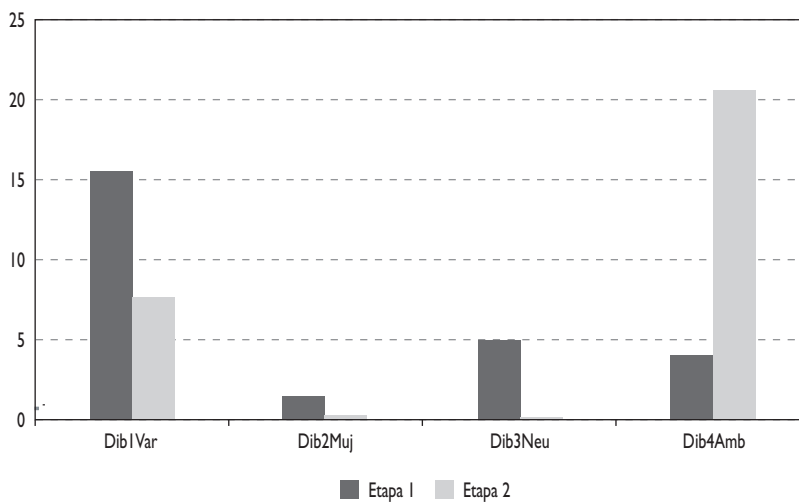
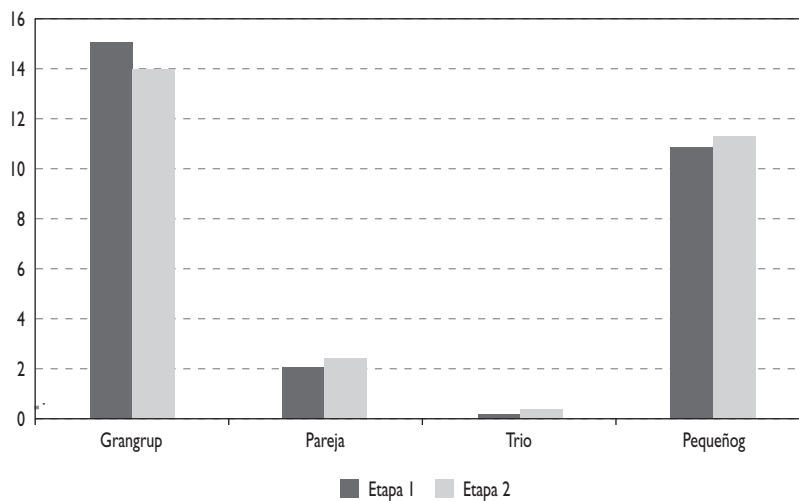


FIGURA II. Agrupamiento



que evidencian la estabilidad entre los dos períodos, dado que es preciso justificar en la interpretación el hecho de por qué no se han producido tales cambios.

Por lo que se refiere a los resultados estadísticos, se obtienen algunos significativos en cuanto a «género», en el nivel «dibujo-ambos», a favor de la segunda etapa ($p=0,004$). Con respecto al empleo del lenguaje, no se aprecian diferencias, manteniéndose las referencias al varón en ambas etapas.

Por su parte, con relación a la categoría «agrupamiento», se confirma la estabilidad de los resultados en ambas etapas de los agrupamientos en «gran grupo» y «pequeño grupo»; en ambos casos destacan sus medias frente a los demás niveles de las variables de su categoría.

En lo concerniente a la categoría «red de comunicación», se obtienen mayores medias a favor de la subcategoría «estable» en el nivel «simétrica» en ambas etapas. Respecto a la categoría «interacción», se muestra una tendencia en la subcategoría «sociomotor» en el nivel «cooperación» ($p=0,029$) a favor de la segunda etapa y de la variable «cooperativa con más de un rol», así como medias superiores al resto en la subcategoría «cooperación-oposición» en el nivel «dual».

En lo relativo a la categoría «orientación del juego», se muestra en ambas etapas una tendencia en la subcategoría «capacidades físicas» a favor de la etapa 1. Por otra parte, se obtienen mayores medias en «habilidades motrices y estratégicas» frente a las demás subcategorías y etapas.

En cuanto a la categoría «tipo de juego», se confirma la presencia de los juegos simbólicos con reglas y juegos de reglas en el reparto de las propuestas de las etapas 1 y 2, frente al abandono del juego simbólico o de fantasía.

Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a estudiar la posible correlación entre las distintas subcategorías que acentuaban más los valores en el conjunto de nuestro estudio. De este modo, se obtuvieron correlaciones significativas al 5% ($r=0,566$; $p=0,022$) entre las variables «dibujo-varón» y «juego de reglas». Asimismo, se alcanzó el 5% ($r=0,502$; $p=0,048$) entre las variables «simétrica» y «juego de reglas». Se lograron correlaciones al 10% en la variable «dual» respecto a «dibujo-varón», $r=0,413$ $p=0,112$, y de «dual» con «simétrica» ($r=0,442$ $p=0,086$).

Discusión

A la luz de los resultados, se comprueba que, de forma general, existen cambios relativos en las propuestas de juegos motores entre las etapas analizadas (1964-1982 y

FIGURA III. Red de comunicación

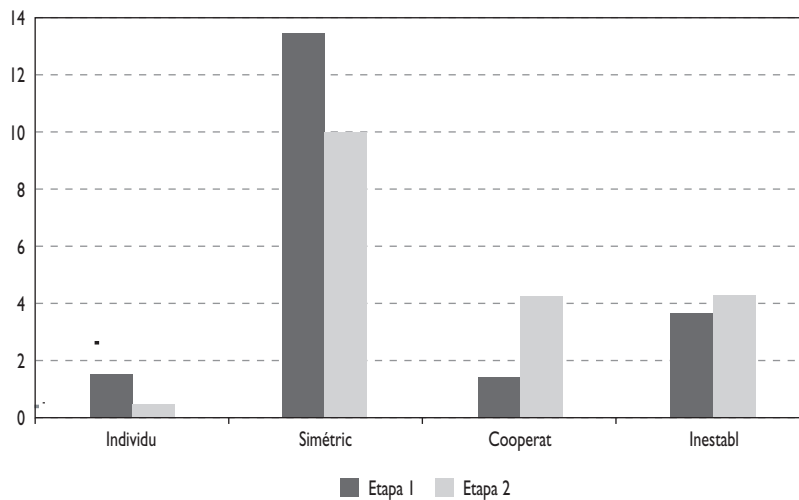


FIGURA IV. Interacción

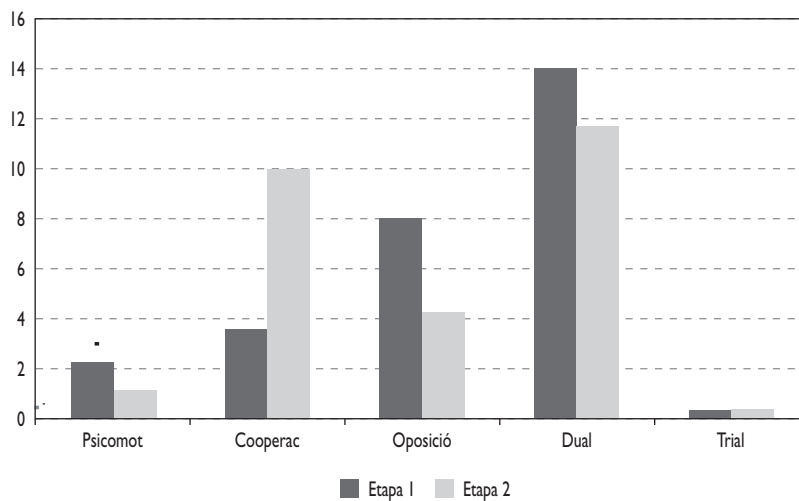


FIGURA V. Orientaciones

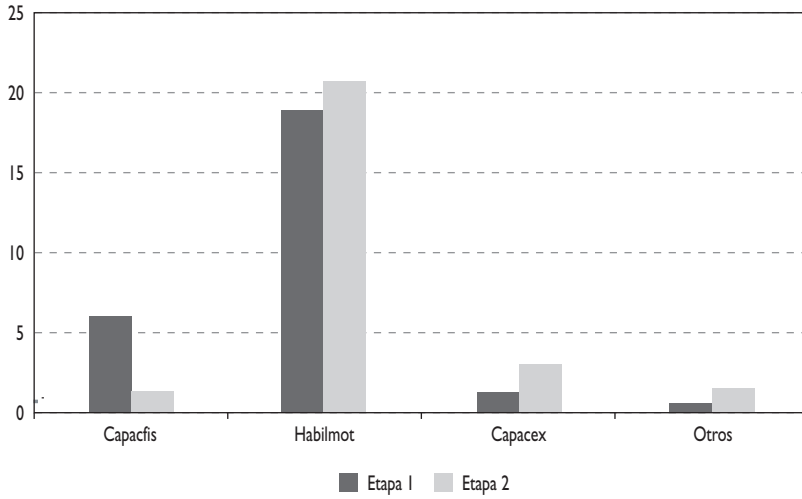
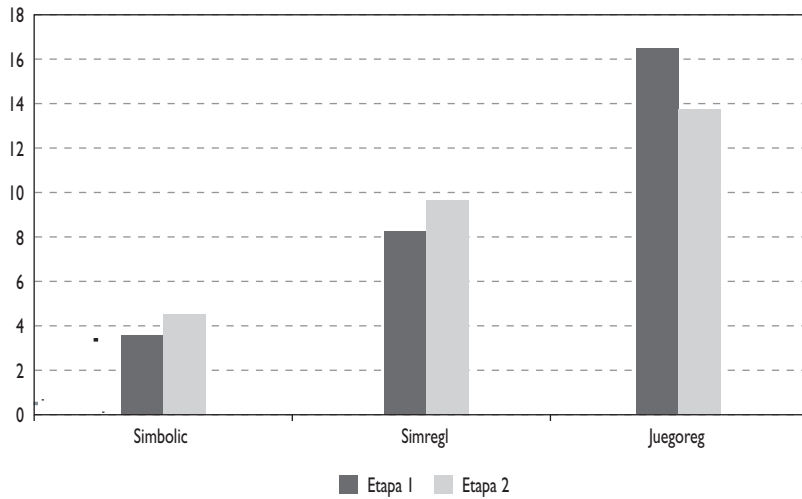


FIGURA VI. Tipo de juego



1982-2002) a la vez que se aprecian avances en algunos de los aspectos estudiados tanto en lo sociocultural como en lo relativo a la estructura interna, lo que constituye una puerta abierta a la esperanza, puesto que vislumbran cierto progreso, evidenciando así una pedagogía más adecuada a los objetivos actuales del currículo escolar. Como se ha señalado antes, resulta de especial interés el poder interpretar el porqué, tanto de las diferencias como del hecho de que éstas no se aprecien o bien lo hagan de forma prácticamente imperceptible. La interpretación desvelará la razón de la estabilidad en unos casos y el cambio en otros, ya que entran en discusión las hegemonías culturales y las aspiraciones sociales.

Respecto a nuestro análisis sociocultural, centrado en el dibujo que acompaña tradicionalmente al juego como forma de expresión gráfica del género, y del lenguaje empleado, hemos encontrado que el dibujo es mejor indicador del cambio que el lenguaje de su correspondiente narración, dado que se han obtenido diferencias en la primera variable y no en la segunda, cuestión ésta que parecería contradictoria a primera vista, aunque este hecho tiene su explicación. Por un lado, el dibujo de varones presenta medias mayores en la primera etapa respecto a la segunda. Por otra parte, es mucho más elocuente el cambio a favor de la segunda etapa cuando se trata de la presentación gráfica (dibujo, esquema) con empleo de los dos sexos (nivel de la subcategoría: dibujo-ambos), es decir, niños y niñas jugando, y no sólo niños, tal y como ocurría en la primera etapa. Según esto, en la actualidad se puede considerar como superado el estereotipo masculino de las propuestas de juegos motores. Sin embargo, como ya se ha señalado antes, el uso del lenguaje se ha mantenido sin variación en las dos etapas analizadas. La razón para esta aparente contradicción radica en el hecho de que el lenguaje no puede superar fácilmente la dificultad de la ansiada igualdad por estar reñido con el estilo de la redacción del texto, el cual, si aludiera al empleo de os/as, cae en una narración farragosa y descargada de estilo literario. Este hecho no constituye un problema sin resolver en el mundo del juego, sino que es algo común a cualquier cosa que se pretenda narrar. Es cierto que este asunto en cuestión ha sido solucionado con una pequeña llamada y apostilla inicial de algunos textos, advirtiendo de que el espíritu de los autores en su narración radica en el hecho de no hacer distinciones en razón del género, aunque no ha sido el caso de ninguno de los libros estudiados. Por ello, es preciso destacar que en este estudio se ha manifestado esa diferencia sociocultural de cambio favorable a la igualdad de género y que lo ha hecho a través de uno de nuestros indicadores, es decir, por medio del dibujo o gráfico que acompaña al juego.

La cuestión del agrupamiento en las propuestas de juegos confirma que en ambas etapas los juegos motores se organizan, preferentemente, a través del gran grupo y del

pequeño grupo, y que, como residuos frente a ellos, se aplican también otros tipos de agrupamientos, como la pareja y el trío, que parecen condenados a la rareza en la sesión de educación física. El pensamiento que se encierra detrás de estos resultados revela que los profesores prefieren realizar juegos para que los alumnos interactúen en la mayor medida posible; el breve agrupamiento, como la pareja y el trío, reduce para el alumnado estos objetivos de interacción y muestra el decaimiento de modelos que trataron de colocar el juego al servicio de la tarea motriz por medio de las llamadas formas jugadas. El hecho de que el juego motor se aplique con el gran grupo y el pequeño grupo es razonable desde el momento en que se pretenda vincularlo con la naturaleza del juego y con los objetivos curriculares, asumidos por la educación física escolar en las dos últimas décadas, y no hay que enmarcarlo como una tarea motriz y su aprendizaje.

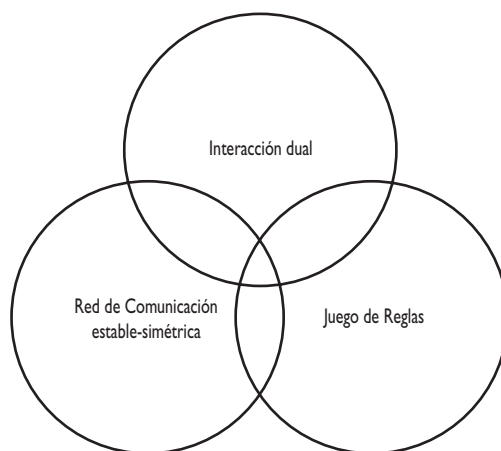
La relación de la estructura de la red de comunicación y de la interacción que trae consigo es reveladora en las etapas estudiadas. Nuestros resultados difieren respecto a los obtenidos por Trigo (1994) en cuanto a la red de comunicación de tipo simétrica y su transmisión intergeneracional. Hay que tener en cuenta que Trigo estudió juegos tradicionales preferidos por niños y jóvenes, y que fueron transmitidos por sus familiares (padres y abuelos). En el caso de este estudio, no ha sido así, ya que se ha partido de las propuestas de libros de juegos. Esto implica que las propuestas de juegos de los libros-manuales obedecen a ideales educativos de sus autores, sin una relación tradicional directa sobre los niños, y no a las preferencias lúdicas de éstos. El reparto más amplio del conjunto de las redes de comunicación de los juegos tradicionales (Parlebas, 1981, 1988, 2001) es un aspecto que se refleja en mayor o menor medida en nuestra investigación. Hoy en día parece que no se puede poner en duda el comportamiento del juego como producto cultural que puede manifestar diferencias y hegemonías, y todo ello siempre bajo circunstancias históricas de cambio. Por otra parte, el juego posee una riqueza de opciones de comunicación aseguradas por la tradición lúdica, lo cual debería materializarse en una llamada a la reconsideración en los programas escolares.

En cuanto a las hegemonías lúdicas, hemos encontrado una coherencia interna entre las mayores medias de la estructura estable y simétrica y las de interacción de cooperación-oposición de tipo dual. Estamos, pues, ante un poderoso efecto de la cultura dominante o, lo que es lo mismo, una hegemonía expresada en el mundo de los juegos motores, tal y como se encuentra también en el deporte (Parlebas, 1988). No obstante, ante este efecto del dualismo lúdico influido por determinadas formas de deporte, más común entre los hombres que en las mujeres y sus correspondientes

tipos de juegos basados en el enfrentamiento (Lavega, 2001; Etxebeste, 2001), se aprecia un esperanzador avance del juego en cooperación como resultado de la atención actual a este tipo de interacción. Este hecho implica la posibilidad de disponer de otras visiones sobre cómo aprender y divertirse. En este sentido, es imprescindible que se asuman desde la educación física escolar presupuestos pedagógicos derivados de ofrecer juegos verdaderamente alternativos o programas de juegos motores más compensados que repartan con mayor equilibrio las distintas redes sociales para jugar. Somos protagonistas de un fenómeno que se aprecia en los textos generales sobre juegos motores a tenor de lo cual es preciso acudir a libros específicos para no encontrar este desequilibrio. De esta forma, las propuestas de Orlick (1986, 1990) se muestran, todavía, como una alternativa.

La conjunción que hemos obtenido en las variables red estable-simétrica, interacción dual y juego de reglas hace pensar que los libros de juegos siempre han mantenido una especie de «disciplinada paidia», tal y como exponía Caillois (1967), es decir, que se pretende formar de manera prematura al niño como un adulto, desplazando redes sociales de juego que son menos precisas para el hecho de ganar o perder, centradas en la inestabilidad de los jugadores en sus bandos (red asimétrica, red inestable), evitando

FIGURA VII. Asociación estructural hegemónica predominante en los libros-manuales estudiados que expresa un pensamiento acerca del juego con carácter deportivo



ofrecer paradojas mediante la ambigüedad (red ambivalente) o reduciendo la presencia de la simbolización en favor de una relación basada en la codificación de la regla. Etxebeste (2001) ha aportado otra interpretación genuina como producto de su análisis de los juegos infantiles vascos en un extenso estudio con una muestra de 861 juegos. Dicho análisis recoge que son los niños, frente a las niñas, los más proclives a los juegos de *jokoa* o enfrentamiento, los cuales trasladan la simbolización de los míos enfrentados a los tuyos al exterior del espacio del ámbito familiar y de la casa, situándola en el ámbito exterior y de la plaza. En cualquier caso, la asociación de estas variables es muy reveladora en las dos etapas de los textos analizados.

Desde un punto de vista pedagógico, es preciso advertir que el efecto del dualismo en las propuestas de juegos motores en los libros estudiados parece tener un efecto más amplio en el aspecto lúdico en la escuela, ocupando muchas veces un lugar hegemónico en los programas de juegos. Frente a esto, es necesario trabajar en un equilibrio o compensación de esta tendencia.

En cuanto a los objetivos que orientan los juegos motores y los grandes campos de contenidos (capacidades físicas, habilidades motrices y estratégicas, capacidades expresivas y rítmicas, y otros juegos), no es ninguna sorpresa que la hegemonía la posean los juegos con la orientación dirigida a las habilidades motrices y estratégicas, ya que se trata del contenido más habitual en la mayoría de los juegos. Este hecho también se refleja en la investigación llevada a cabo por Trigo (1994), luego se puede afirmar que la naturaleza del juego motor se adecua a los contextos donde se aplica la habilidad sobre las situaciones motrices que hay que resolver en los juegos, frente a objetivos o logros de éstos relacionados con las capacidades físicas. Estos juegos suelen mostrar cierta artificialidad curricular en cuanto a la naturaleza lúdica a la que se aludía anteriormente. La minoría y decaimiento en la segunda etapa analizada de los juegos orientados a las capacidades físicas no debe, por tanto, llamar la atención, puesto que este planteamiento constituye un error pedagógico y, por lo tanto, no hay que caer en la confusión de que cualquier actividad motriz lúdica pueda comportar el empleo y desarrollo de las cualidades físicas. De hecho, los profesores no podemos plantearlas de forma sistemática, al no intervenir sobre ninguna de ellas, dado que el juego es una actividad con su propia dinámica, siendo ésta inquebrantable en el más puro sentido teórico del juego y el jugar. Por su parte, la menor dedicación de los manuales a las orientaciones de los juegos, respecto a lo expresivo y a lo rítmico, conforma otra de las debilidades de los libros de juegos. Esta debilidad no se supera en ninguna de las dos etapas. Trigo (1994) encontró esta misma desproporción para este tipo de orientación de los juegos transmitidos intergeneracionalmente.

Por último, los mayores resultados obtenidos para el juego con reglas y el juego simbólico con reglas nos indica que las propuestas, en la etapa de Primaria, reconocen el interés y realidad del niño cuando juega, puesto que durante un largo período de la infancia éste se apoya en el símbolo para poder desarrollar sus juegos (Fradkina, 1946; Elkonin, 1980; Linaza y Maldonado, 1987; Ortega, 1992) además de en la regla como mecanismo de socialización. Por esta razón, existe un gran abanico de juegos tradicionales infantiles que son, a la vez, simbólicos y de reglas. Paralelamente, el juego de reglas se ha mostrado como un tipo de actividad vinculada a la estrategia y la complejidad (Navarro, 2002), lo que viene a confirmar su presencia asociada a la red estable-simétrica, a la interacción dual y a la orientación de la habilidad motriz. Todo ello nos indica que los libros-manuales de juegos de la educación física en Primaria se aproximan a este perfil, el cual reside más en el pensamiento de los autores que en el de los niños y niñas o en su práctica tradicional.

Conclusiones

- La comparación del contenido de los textos comprendidos entre las etapas de 1964 a 1982 y 1982 a 2002 manifiesta un cambio moderado a favor de la segunda etapa. Todo ello refleja un sostenimiento de aspectos estructurales que afectan a concepciones más arraigadas en la cultura y que evidencian su hegemonía, al menos en el pensamiento de los autores.
- Las propuestas de juegos motores de la segunda etapa (1982-2002) han superado el estereotipo sexista, lo cual se evidencia en el dibujo y su significado de género compartido, no así en el lenguaje, que tiene otros límites en la dificultad de una narración poco económica.
- Existe en la mente de los autores de las obras analizadas, así como en las dos etapas estudiadas, una hegemonía de valores más propia del deporte y no de los juegos, tales como la red estable-simétrica, la interacción sociomotriz de tipo dual y el tipo de juego de reglas, lo que supone una pérdida de valores de riqueza motriz que ofrece el juego. Por otro lado, este hecho lleva consigo un claro reduccionismo de las propuestas de juegos.
- Hay un avance de los juegos cooperativos en menoscabo del juego dual de la segunda etapa frente a la primera, así como un retroceso del juego en oposición en la segunda etapa, lo que expresa un cambio como aspiración social de

la escuela en el primero de los casos y como victoria sobre el trasnochado concepto de «forma jugada» en el segundo de ellos.

- La orientación de los juegos dirigida al desarrollo de habilidades motrices y estratégicas es el principal rector de las propuestas de los libros de juegos a la vez que se muestra como la variable más apropiada en el campo del juego motor en la educación física escolar.
- Los tipos de juegos simbólicos con reglas y de reglas son las dos expresiones de juegos que concitan toda la oferta lúdica de las propuestas de los libros de juegos analizados. Además, se corresponden con las preferencias lúdicas infantiles.
- La pedagogía de los juegos motores ha de reorientar de manera más completa las propuestas de los textos de juegos a fin de poder ofrecer una mayor riqueza motriz en la escuela y abanderar un cambio más equilibrado de los aspectos lúdicos, todo ello en consonancia con el currículo escolar.

Referencias bibliográficas

- BORRAS, C. et al (1973): *Educación Física y Deportiva*. Madrid, Almena.
- BOZZINI, M^a; MARAZZO, T. (1976): *Guía de la Educación Física para la Escuela Primaria*. Madrid, Ciordia.
- BRAVO, R. et al (1999): *El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido*. Málaga, Aljibe.
- BUSTOS, M^a A. et al (1999): *Juegos populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Madrid, Pila Teleña.
- CAILLOIS, R. (1986): *Los juegos y los hombres*. México, FCE.
- CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona, INDE.
- CHÁVEZ, R. (1964): *El juego en la Educación Física*. Madrid, Doncel.
- DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, INDE.
- ELKONIN, D. B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Visor.
- ESCRIBÁ, A. (1998): *Los juegos sensoriales y psicomotores en Educación Física*. Propuestas de unidades didácticas y fichas de clase. Madrid, Gymnos.

- ETXEBESTE, J. (2001): *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Tesis doctoral. Universidad París V René Descartes-La Sorbona, París.
- FRAILE, A. et al (2001): *Actividad física jugada*. Alcoy, Marfil.
- GARCÍA FOGEDA, M. A. (1982): *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte*. Madrid, Pila Teleña.
- GARCÍA LÓPEZ, et al (1998): *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona, INDE.
- GARROTE, N. (1999): *Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica*. Valladolid, Diputación Provincial.
- GRUPO LA SAGRA (2002): *100 juegos para el aula de Educación Primaria*. Barcelona, Praxis.
- GUTSMUTHS, J. F. (1976): *Juegos para el ejercicio y el esparcimiento del cuerpo y del espíritu*.
- LAVEGA, P.; OLASO, S. (1999): *1000 juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona, Paidotribo.
- LAVEGA, P. (coord.) et al (2001): «Estudi dels jocs populars/tradicionals a la Vall del Corb (l'Urgell)», en *Revista d'Etnologia*, núm. 20, pp.188-190.
- LINAZA, J. L.; MALDONADO, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid, Anthropos.
- MÉNDEZ, A. (2003): *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física*. Barcelona, Paidotribo.
- MIRANDA, J.; CAMERINO, O. (1996): *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca, Amarú.
- MORENO, C. (1992): *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid, Alianza.
- (1993): *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid, Gymnos.
- MORA, J.; DíEZ, R.; LLAMAS, J. (2003): *Un mundo en juego. Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la Educación Física*. Barcelona, INDE.
- MORALES, A. (1996): *Grandes juegos urbanos. La ciudad como recurso lúdico y formativo*. Madrid, San Pablo.
- NAVARRO, V. (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, INDE.
- OMEÑACA, R.; RUIZ, J. V. (1999): *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, Paidotribo.

- OMEÑACA, R.; PUYUELO, E.; VICENTE, J. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona, Paidotribo.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid, Popular.
- (1990): *Libres para cooperar; libres para crear*. Barcelona, Paidotribo.
- ORTEGA, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla, Alfar.
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris, INSEP.
- (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Unisport.
- (2001): *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- (2003): *Lectura profunda de los cuadros de Bruegel el Viejo y Stella desde la praxiología motriz*. VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Universidad de Murcia, Murcia, octubre, pp. 9-36.
- PIAGET, J. (1983): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- RÍOS, M. (1998): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- SALES, J. (1999): *Unidades didácticas para Primaria X. Vamos a jugar*. Barcelona, INDE.
- TRIGO, E. (1989): *Juegos motores y creatividad*. Barcelona, Paidotribo.
- (1994): *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física, vol. II*. Barcelona, Paidotribo.
- TRIGUEROS, C. (2000): *Nuevos significados de juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en centros de Educación Primaria de Granada*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.
- VELÁZQUEZ, C. (1995): *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria*. Madrid, Escuela Española.
- (1996): *Actividades prácticas de Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho*. Madrid, Escuela Española.
- VV.AA. (1972): *Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica. Educación físico-deportiva*. Delegación Nacional de Educación Física. Primera etapa. Madrid, Doncel.
- VV.AA. (1974): *Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica. Educación físico-deportiva*. Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Segunda etapa. Madrid, Junta Nacional de Educación Física.

La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular

Margarita Nieto Bedoya

Universidad de Valladolid

Resumen

El conocimiento del sistema educativo y la comprensión de la situación de la enseñanza en un momento histórico se lleva a cabo a través del estudio de lo que va aconteciendo en determinadas partes del territorio de una nación. Así, este artículo pretende dar a conocer la realidad de un nivel educativo, el de la educación de párvulos, en una capital de provincia que cuenta con un profesorado muy preparado y, al mismo tiempo, muy preocupado por los avances de los métodos destinados a trabajar con los alumnos más pequeños. Pero este profesorado no sólo se inquieta por los métodos, sino que también presenta propuestas respecto a la situación en la que se encuentra la enseñanza de este nivel, propuestas que pasan por los locales escolares, la formación del profesorado, el material, la proyección social, etc.

Palabras clave: España, siglo XIX, Palencia, educación de párvulos.

Abstract: *Infant Education in the second half of the 19th century: Palencia, a singular case*

The knowledge of the education system and the comprehension of the situation of the education in a historical moment are carried out through the study of what happens in certain parts of the territory of a nation. Thus, the aim of this article is to show the reality of the Infant Education level in a provincial capital where teachers are exceptionally prepared and, at the same time, really worried about the advances of the methods used to work with the youngest pupils. However, these teachers not only worry for the methods, but also present different proposals regarding the current situation of this level of education. Such proposals focus on the educational establishments, teacher training, materials, social implications, etc.

Key words: Spain, XIX century, Palencia, Infant Education.

Breve reseña histórica

La preocupación por la educación y el cuidado de los niños más pequeños la encontramos ya en la obra *Instituciones Oratorias* de Marco Fabio Quintiliano (35-95)¹. En dicho trabajo se observa un gran interés por la educación en general y, en especial, por la formación de los niños desde las edades más tempranas, considerando que es en esta edad cuando se empieza a influir sobre el futuro de los jóvenes, lo cual habla de un optimismo pedagógico radical, viendo en el niño grandes posibilidades. Para Quintiliano, al niño había que educarlo en un ambiente enriquecedor utilizando métodos adecuados en donde el juego ocuparía un lugar importante, todo ello sin olvidar la adquisición de hábitos y conocimientos dentro de una enseñanza variada. Pero Marco Fabio Quintiliano no sólo trata la forma de educar y los métodos a utilizar, sino que también se ocupa de la formación del educador y realiza una defensa de la educación pública.

En los siglos VI-VII, Isidoro de Sevilla (560-635) y el Obispo Conancio² (607?-639) crearon escuelas monacales donde asistían los hijos de arrieros y judíos, quienes al cuidado de un pedagogo aprendían a leer y escribir, así como los principios del culto cristiano³. Pero no podemos olvidar que estos centros, que se ocupaban del cuidado de los niños pequeños, tenían sobre todo un fin asistencial. Otro ejemplo lo encontramos en las llamadas escuelas de amiga, que ya aparecen en los libros de Luis de Góngora (1561-1627) y que se podrían definir como «rudimentarias guarderías infantiles cuya responsabilidad estaba al cargo de una mujer que, en su casa y por una pequeña cantidad de dinero, cuidaba a los niños durante cinco o seis horas diarias, ocupando el tiempo con cantos, oraciones y, en ocasiones, enseñándoles las letras y los números⁴».

Faubell (1974) señala como dato importante en España, respecto de la evolución de las escuelas de párvulos entendidas como centros educativos, las Segundas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano de 1695, en donde por primera vez nuestra legislación educativa alude a este tipo de centros. En París nos encontramos con que en 1640 se crea el Asilo de Niños Expósitos, que sirvió de modelo para otros países y que puede considerarse como un antecedente (Álvarez de Cánovas, 1966) de las escuelas de párvulos.

¹ M. F. QUINTILIANO (1887): *Instituciones oratorias*. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y c^{ía}, Traducción directa del Latín por I. Rodríguez y P. Sandier.

² El Obispo Conancio de Palencia tuvo fama de buen pedagogo y sabio.

³ C. COLMENAR ORZAES (1991): «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la restauración», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 10, pp. 89-107.

⁴ M. B. COSSIO (1917): *La enseñanza primera en España*. Madrid, Fortanet.

Mientras que la primera mitad del siglo XVIII se caracterizó por la creación de los centros de expósitos, huérfanos y de beneficencia, en la segunda mitad aparecen las Dames-schools inglesas, los Asilos de niños alemanes y las Escuelas Lúdicas (escuelas de juego) holandesas, todas ellas con un matiz más próximo a los fines de las escuelas de párvulos. Se tiene constancia de que «la primera institución para el cuidado de los párvulos paralelamente a la familia funcionó en Holanda en 1770» (Escolano, 1985, pp. 103). En Francia, en 1769 el pastor protestante Jean Frédéric Oberlin (1740-1826) fundó una serie de escuelas en la región de los Vosgos llamada Ban de la Roche. Estas primeras experiencias solían ser conocidas con el nombre de casas asilos, salas de asilo o salas guardianes, y desde sus inicios se ocuparon de recoger a los niños de las familias más humildes que trabajaban en los centros industriales. Estos centros nacieron con un marcado carácter asistencial: el de evitar que los niños vagasen libres por las calles o ejercieran la mendicidad. Sólo en un segundo momento comenzaron a tener un sentido instructivo. Pero será Mme. Pape-Carpentier (1815-1878), pedagoga francesa, quien usó por primera vez el término escuela de párvulos, apareciendo ya en documentos legislativos el 2 de agosto de 1881 (Álvarez de Cánovas, 1966).

El siglo XIX será la época propicia para la realización de este tipo de experiencias debido a los avances en la medicina, la higiene, la revolución industrial, las nuevas preocupaciones asistenciales, la incorporación de la mujer al mundo laboral, la aparición de la psicología y la pedagogía, repercutiendo todo ello en la construcción de escuelas para los niños más pequeños. Álvarez de Cánovas (1966), Sanchidrián Blanco (1991) y Martínez Navarro (1988) realizan un recorrido sobre el nacimiento de estos centros en Europa. Por sus trabajos sabemos que en Francia surgen a partir de 1837 las *Salles d'Asile* como centros que acogerían a niños de 2 a 7 años procedentes de familias pobres o familias que, al trabajar el padre y la madre fuera del hogar, no podían ocuparse de sus hijos. En Gran Bretaña nos encontramos con la *Infant School* (escuela de párvulos) creada en 1816 en la fábrica de New Lanark, por Robert Owen (1771-1858), en la que tuvo como colaborador a Samuel Wilderspin, autor de *El sistema para desarrollar las facultades intelectuales y morales de los niños de 1 a 7 años*, cuyo trabajo fue publicado en 1823. Owen era un rico fabricante inglés entusiasta de las mejoras sociales e hizo construir en su fábrica de New Lanark (Escocia) cinco piezas destinadas a escuelas para los hijos de los trabajadores. La primera escuela estaba destinada a los niños más pequeños (desde que podían andar solos), y así se iban graduando hasta llegar a la de los adultos. El oficial tejedor Diego Buchanan estaba al mando de la de párvulos (o preparatoria, tal y como él la llamaba). Estas escuelas poseían medios con que divertir a los niños además de un espacio para jugar al aire libre, sin perjuicio de salir a pasear por el

campo cuando el tiempo lo permitía, y contaron desde sus inicios con un gran apoyo, logrando difundirse por parte de las instituciones privadas. Un ejemplo lo encontramos en la Sociedad para la Instrucción Elemental de Francia (1815), o la Sociedad Londinense de Guarderías, difusora del método de Pestalozzi, o la Sociedad para las Escuelas Infantiles, ambas inglesas y fundadas en 1818 y 1826, respectivamente (Martínez Navarro, 1988).

La situación española respecto a países como Francia y Gran Bretaña era muy diferente, sobre todo en cuanto a su nivel de desarrollo. Mientras en España en 1850 había unas 100 escuelas de párvulos, Francia, en 1837, contaban ya con 800 salas de asilo que acogían a unos 23.000 niños, y en Gran Bretaña, en 1835, se estimaba que existían unas 2.000 *Infants Schools* (Martínez Navarro, 1988). Estos datos son altamente significativos y dan una imagen del retraso del caso español, aunque no podemos olvidar que el grado de industrialización, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo industrializado, el nivel de urbanización, etc., de estos países era muy superior al nuestro.

Existe a lo largo del siglo XIX cierta unanimidad a la hora de marcar las causas del nacimiento de estos centros. Una de las razones apunta a que surgen para dar respuesta a las necesidades de las familias más humildes ante la falta de una correcta educación para sus hijos y evitar el abandono al que eran sometidos al trabajar el padre y la madre. Sus objetivos se centrarían en ofrecer los conocimientos instructivos necesarios para posteriormente poder incorporarse a la enseñanza de las primeras letras. A esta idea se uniría la de impartir hábitos saludables en aspectos físicos, morales e intelectuales. En tercer lugar estaría el hecho de alejarles de las calles y protegerles de los peligros que allí podrían encontrar, eliminando así un factor de riesgo para la estabilidad social.

Afianzamiento de las escuelas de párvulos en nuestros días

En España, si tuviéramos que definir el objetivo de las escuelas de párvulos, deberíamos acudir a una de las autoridades más preocupadas por este nivel educativo, Pablo Montesino (1781-1850), que las define como «unos establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños pobres de ambos sexos de 2 a 6 años de edad, es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o la mayor parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común» (Sanchidrián Blanco, 1991, p. 49). Ahondando en su definición

podemos acercarnos al Diccionario de Carderera, en donde se pone de manifiesto que «Las escuelas de párvulos no son establecimientos de beneficencia destinados a preservar los niños de los peligros físicos y a proporcionar a los padres pobres independencia para entregarse al trabajo; no sólo por este concepto figuran en el número de las creaciones más eficaces en materia de socorros públicos, sino que también se enumeran, en toda la extensión de la palabra, entre los establecimientos de educación. Bajo este punto de vista, las escuelas de párvulos son una institución completa: pues su objeto es atender a la educación religiosa, moral e intelectual cuando la familia no sabe, no puede o no quiere darla» (Sanchidrián Blanco, 1991, p. 65).

El desarrollo y la expansión de las escuelas de párvulos en España acontece de acuerdo a dos periodos (Colmenar, 1991). El primero iría de 1838 a 1850, es decir, desde que se funda la primera escuela de párvulos en 1838 hasta la disolución de la «Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo» en 1850, junto con el paso de la escuela de Virio a manos del Ayuntamiento de Madrid, también en 1850. El segundo periodo se centraría más directamente en el desarrollo de la filosofía y los métodos de estos centros, e iría desde 1850 hasta finales del siglo XIX.

Dentro de la primera fase (1838-1850), Colmenar (1991) destaca la aparición de cuatro escuelas de párvulos en Madrid, junto con la de la fábrica de tabacos, destinada a los hijos de las trabajadoras, y que se mantuvo de 1841 a 1859 al cerrarse dicha fábrica. Estas escuelas irán evolucionando y pasarán de estar bajo la supervisión de la «Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo» a la del Ayuntamiento de Madrid, debido casi siempre a problemas económicos.

A nivel legislativo destaca el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, en donde se reconocía la utilidad de las escuelas de párvulos, especificando que «siendo notoria la utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de escuelas de párvulos, el Gobierno procurará generalizarlas por todos los medios que estén a su alcance». Será en el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Elemental, de 26 de noviembre de 1838, cuando se reafirme la necesidad de estos centros, señalando en su preámbulo que «pronto llegará probablemente el día en que, mejor entendida la educación del pueblo, se rebaje generalmente en España la edad para la admisión de los niños en las escuelas públicas, a menos que se dé toda la extensión posible al establecimiento de escuelas de párvulos».

Como conclusión de este período, podríamos decir que se trató de un momento histórico centrado en la aparición de las primeras escuelas con objetivos educativos dirigidos a los párvulos, además de la elaboración de las primeras leyes en donde de forma clara se planteaba, por lo menos, la necesidad y el beneficio de estos centros.

La mayor parte de ellos eran de carácter filantrópico, con una idea más bien liberal de la educación y que intentaban responder a las nuevas necesidades socioeconómicas que se empezaban a vivir en España. Los dos elementos básicos sobre los que se apoyó este tipo de educación tienen su origen en la influencia anglosajona y en las ideas de Pestalozzi.

La segunda fase abarcaría de 1850 a 1900, y estaría caracterizada por una mayor preocupación por la formación de los profesionales de la educación de párvulos junto con el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza, destacando sobre todo la influencia de Froebel y Montessori. La profundización en este nivel educativo lleva a replantearse el grado de conocimientos que debe de poseer el alumnado menor de 6 años, los hábitos, las destrezas, el material, la distribución de los espacios, etc., junto con las características que deberían poseer los propios centros educativos. Es en esta etapa en la que se enmarcará nuestra escuela, que nace en 1857 y de la que hablaremos más adelante.

Por lo que respecta al marco legislativo, nos encontramos con ciertos avances, pues la Ley de Instrucción Pública de 1857 divide la Enseñanza Primaria en tres niveles, señalando el primero como el propio de los párvulos, el segundo el elemental y el tercero el superior. Asimismo, recomienda la creación de las escuelas de párvulos en su artículo 105, en donde se decía que «el Gobierno cuidará de que, por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan escuelas de párvulos».

Dentro del marco metodológico, mientras que la primera etapa se encontraba bajo la influencia del método de Pestalozzi, esta segunda se centrará en los principios de Froebel. La profusión del método de Froebel en las escuelas de párvulos se debió al interés que prestó por el mismo la Institución Libre de Enseñanza, junto con otros personajes como Mariano Carderera, Agustín Rius o Julián López Catalán³ entre 1856 y 1867.

Bajo los principios de Froebel, llevados a las escuelas de párvulos, se pueden señalar algunas experiencias en España. Destaca la de 1860 en Bilbao, o la de José Bonilla, quien en 1862 adapta el método para la escuela de Virio de Madrid; más tarde, en 1862, Juan de Macías y Juliá, maestro de la escuela del Hospital de Madrid, trabajó con los principios de Froebel. Por otra parte, Julián López Catalán los difunde en la escuela central de párvulos de Barcelona. Otro de los elementos que potenciaron su expansión fue la creación de la Escuela de Institutrices de Madrid, fundada por Fernando de

³ Para más información ver C. Colmenar Orzaes (1991).

Castro y que asumió el método de Froebel explicado por Pedro de Alcántara García, quien en 1874 publicará Froebel y los jardines de la Infancia.

Pero la preocupación por la difusión del método de Froebel llegó hasta las más altas instancias de poder. Así, podemos destacar la Orden de la Presidencia de la República de 1874, del 31 de octubre, en donde se dice que la Escuela Normal Central de Párvulos pondrá en práctica el método Froebel. Posteriormente, y por un Real Decreto de 31 de marzo de 1876, se creará una cátedra unida a la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid, cuyo fin era aplicar en la enseñanza de los párvulos el método de Froebel. Esta responsabilidad recayó en Pedro de Alcántara, tal y como se ha mencionado antes.

Todas estas iniciativas culminarán cuando en 1878 el Ministerio de Fomento establezca las normas básicas para poner en funcionamiento la escuela modelo de párvulos, que sustituiría a la de Virio y sería inaugurada el 16 de julio de 1879 en la calle Daoíz y Velarde número 19 de Madrid, aneja a la escuela normal central de maestros. Colmenar (1991) nos presenta la plantilla de profesores que debían cubrir las actividades de este nuevo centro. De esta forma tenemos, en primer lugar, y como responsable docente, a un maestro regente con una maestra auxiliar, dos maestras denominadas segundas y una tercera; para el resto del funcionamiento del centro nos encontramos con un portero-conserje y un jardinero. Destaca como aportación muy novedosa la incorporación en 1879 de un médico que debía visitar el centro todos los días. Otros matices relevantes en esta escuela tienen que ver con las titulaciones y la organización de las clases. En cuanto a la titulación que se exigía a los docentes, cabe señalar que tanto para el maestro regente como para las maestras auxiliares se pedía el título de maestro y maestra elemental respectivamente. Por lo que respecta a la organización de las clases, nos encontramos con la siguiente distribución: la primera se ocupaba de los niños de 3 y 4 años; la segunda de los de 4 y 5; la tercera de los de 5 y 6; y la última de los de 6 a 8 años. Por último, hay que destacar la proliferación de material froebeliano y la distribución del espacio en diferentes dependencias de gran importancia para trabajar bajo los principios de este autor: un comedor espacioso junto con un jardín y patio para el recreo y los juegos al aire libre. La incorporación de estos aspectos la iremos viendo en la sucesión de momentos por los que pasará la escuela de párvulos de Palencia.

En los últimos años del siglo XIX, y bajo un gobierno liberal, se da a las maestras la responsabilidad de la dirección de estos centros. Esto se hará por Real Decreto el 17 de marzo de 1882, creándose a la vez el Patronato para el Régimen General de Inspección de estas escuelas de párvulos y reorganizándose la formación de las maestras.

Pero el fin de siglo no fue tan positivo como se esperaba, ya que en 1882 (mismo año de su creación) desaparece el Patronato General de Escuelas de Párvulos mientras que en 1884 se suprimirá el curso para maestras de párvulos, terminando el siglo con una involución de manos de un gobierno conservador en donde, siendo ministro de Fomento Pidal y Mon, se vuelve a entender la educación de párvulos bajo los parámetros de la beneficencia.

Algunos ejemplos emblemáticos correspondientes a la segunda mitad del siglo XIX

Tenemos como año emblemático a 1838, ya que por Real Orden de 25 de mayo se confiaba a la Sociedad Económica Matritense el encargo de formar una Asociación; de ahí surgió la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, que se mantendrá hasta 1850. Se da así el primer paso para que el 10 de octubre de 1838 se creara la primera escuela de párvulos, conocida como de Virio, en la planta baja del Beaterio de San José de Madrid, y con carácter de centro modelo junto con el de la escuela Normal⁶.

Esta primera escuela surge con matriz filantrópico gracias a los donativos realizados por D. Juan Bautista Virio. La siguiente inauguración será el 1 de julio de 1839, en el barrio de Lavapiés (calle del Espino, número 6, de Madrid) y el 22 del mismo mes otra en Chamberí, donde tres exclaustradas habían abierto una escuela que apenas progresaba. Es entonces cuando la Junta⁷ decide ayudarles tomándola bajo su dirección. Días más tarde, el 1 de agosto en el número 10 de la calle del Río, también en Madrid, surgirá otra escuela. En 1840, Groizard, superintendente de la Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid, ayudado por de la Sagra, estableció en dicha fábrica una escuela primaria de niños, otra de niñas y una escuela de párvulos para que las madres pudieran ir al trabajo y dejar a sus niños en esta escuela. La escuela de párvulos se encontraba bajo la inspección de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, aunque no dependía económicamente de ella. Así, a finales de 1841 tenemos cinco escuelas que iban a ser mantenidas por dicha Sociedad, todas ellas bajo el mismo régimen y con la misma organización, que era la que proponía Montesino.

⁶ M. C. SANCHIDRIÁN (1982): «La primera escuela normal de párvulos», en *Revista de Ciencias de la Educación*, número 111, pp.286.

⁷ La Sociedad Económica Matritense por Real Orden de 24 de mayo de 1838 es la encargada de crear una Sociedad para potenciar la creación de las escuelas de párvulos. Dicha Sociedad se funda el 15 de julio de 1838 con el nombre de Comisión para Propagar y mejorar la Educación del Pueblo. Su junta directiva promoverá la existencia de una Junta de Señoras que, bajo su dirección, se ocuparían del cuidado e inspección de las escuelas de párvulos y de adultos.

Resulta interesante conocer la preparación que recibían los jóvenes que deseaban dedicarse a ser maestros. Éstos comenzaban siendo pasantes de un maestro. Así, aprendían de él sus métodos, como mantener la disciplina, etc. Con el transcurrir del tiempo, la Hermandad de San Casiano, el Colegio Académico del Noble Arte de las primeras letras y, más tarde, las Juntas de exámenes, establecidas primero en Madrid (1804) y después en todas las capitales (1806), fueron las que se encargaron de examinar a los aspirantes a maestros. A ello hay que sumar el Reglamento de 1843, al reclamar como mérito preferente el tener los estudios de la Escuela Normal, que terminaría siendo una exigencia imprescindible en 1845.

Otro aspecto que repercutió en la mayor o menor proliferación de estos centros tiene que ver con la cuestión de sueldos de los maestros. Sanchidrián (1991) manifiesta que los sueldos asignados a los maestros dependían del tipo de escuela. Los de Virio recibían tres mil reales anuales, tanto los maestros como las maestras, y éste es un dato a destacar, puesto que faltaban casi 50 años para que se reconociera oficialmente la igualdad de sueldos. A otras escuelas se les otorgaban dos mil doscientos y al maestro de Chamberí seis reales diarios y dos cuartos semanales por cada niño que asistiera a la escuela. Cuando la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo se hizo cargo de ésta última escuela ya estaba establecido que los niños pagasen una pequeña cantidad y se decidió no alterar esta costumbre salvo para niños de familias pobres. Esta medida les pareció una buena idea, por lo que decidieron extenderla a las demás escuelas, ya que así las mismas familias contribuirían al sostenimiento de la enseñanza.

Habiendo visto la formación que recibían los futuros maestros y la forma en que se les pagaba, resulta casi necesario hacer una mención respecto de los centros en los que trabajaban. De esta forma nos encontramos con que los locales en que se instalaron las escuelas no eran siempre los más adecuados y después de un tiempo fue la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo la que tuvo que ocuparse de repararlos, hacer obras, reformas, amueblarlos y ponerlos en condiciones para la utilidad a que se destinaban. Muy pocos centros fueron de nueva creación.

En cuanto a su éxito social, se puede decir que fue muy importante, pues se ocupó de los niños de tres a cinco años. Por otra parte, la asistencia a estos centros fue muy representativa. Así, los centros que contaban con capacidad entre 130 y 140 niños llegaron a tener hasta 220 solicitudes. Pero el éxito inicial no se mantuvo durante mucho tiempo y algunas escuelas sufrieron cambios -desaparecieron y cerraron-, mientras que otras se fusionaron o tuvieron que modificar sus locales de forma significativa por el estado precario en el que se encontraban. En 1843, tres años después de su creación, el estado de la escuela de Chamberí era muy precario, decidiendo la Junta cerrarla por

tener pocos párvulos y trasladándola a la calle Velarde el 19 de noviembre de 1841. Con esta nueva ubicación se cubría Chamberí y los barrios de Daoíz, Dos de Mayo, Corredera, Conde Duque y Quiñones, todos ello en la ciudad de Madrid.

Pero las vicisitudes de estas escuelas no terminan aquí. Cuando en 1844 la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo empieza a decaer, se solicita ayuda a los ayuntamientos con el fin de que aseguren la permanencia de las escuelas de párvulos y se fomente la creación de otras nuevas por todo el país. Una Real Orden de 8 de enero de 1850 disolvió la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, que había establecido las escuelas de párvulos en España. Pero antes de su disolución ya se había extendido la necesidad de crear este tipo de escuelas por toda la nación. De esta forma sabemos que bajo su influencia se crearon escuelas de párvulos en Soria, Alcoy, Valencia, Badajoz, Cáceres, Bilbao, Valencia de Alcántara, Valladolid, Pamplona, Segovia, Guadalajara, Soria, Salamanca, Palencia, Béjar, Grananda, Córdoba, Jerez de la Frontera; Barcelona, Játiva y otros lugares. Para 1850, Cossío habla ya de 41 escuelas públicas y 54 privadas. Sama las cifra en 104 (Sanchidrián, 1991).

Situación educativa en la ciudad de Palencia en la segunda mitad del siglo XIX

La preocupación por los temas educativos en la ciudad de Palencia viene de la antigüedad, tal y como remarca Becerro de Bengoa (1874, pp. 20): «La ciudad que tuvo en el siglo XIII la primera Universidad de España, hoy (1874) cuenta como la mayor parte de las capitales de provincia, con un Instituto Provincial, una Escuela Normal, un Seminario, una Academia de Bellas Artes y el suficiente número de escuelas de instrucción primaria».

Palencia, según Becerro de Bengoa (1874), tenía en 1874 una población aproximada de 13.000 habitantes y asumía unos gastos municipales de 296.236,55 pesetas para el año económico de 1873-74. En cuanto a la instrucción pública, el gasto de ese año ascendió a 19.234,75 pesetas. De los 12 apartados en los que se reparte el presupuesto, la instrucción ocupaba el sexto puesto; por delante estaban las cargas, los gastos del Ayuntamiento, los gastos de policía, el contingente provincial y la corrección pública; con la misma cantidad se encontraban las obras públicas. Por debajo de dicho presupuesto estaba la policía de seguridad, la beneficencia, los imprevistos, las obras

de nueva construcción y las resultas de presupuestos anteriores. Con estos datos podemos pensar que, efectivamente, Palencia poseía una situación como mínimo aceptable con relación a la Enseñanza Primaria.

Para De la Calle (1996), Palencia ha destacado por mostrar una inquietud educativa mayor que la del resto de España. Esto se refleja en sus tasas de analfabetismo (40,45%), inferiores a la media nacional (75,5%) en 1860, a la existencia de un número de escuelas (una por cada 76 vecinos) superior al resto del país (una por cada 135) en 1855, y a una preocupación de las autoridades locales que llegan a destinar el 7,1% de su presupuesto a la Instrucción Primaria en 1855, cifra que sitúa a Palencia cerca de la media española (9,9%). En 1895 el Ayuntamiento palentino dedicará a la Instrucción Pública nada menos que el 12% de su presupuesto. Estos datos nos ayudan a comprender mejor las causas por las cuales se crea en 1857 la primera escuela de párvulos, así como su evolución, siempre dentro de las corrientes más avanzadas.

La ciudad de Palencia contaba con la existencia de otros centros educativos, socioeducativos y culturales que de alguna manera potenciaron el clima necesario para la creación de la escuela de párvulos y su mantenimiento a lo largo del tiempo. Existía una *Escuela Normal* que se inauguro en 1861, con estudios elementales y superiores. Su primer destino se localiza en el Instituto de Enseñanza Secundaria para pasar más tarde a un edificio de la calle de Salsipuedes (calle de Alonso Berruguete). Según Becerro de Bengoa (1874, pp. 52-53), «éste era un modesto edificio, que en la planta baja tiene todas sus dependencias, que son: Dirección, sala de profesores, biblioteca y dos cátedras. Adjunta se encuentra la escuela superior de prácticas de los niños. El personal consta de un director-profesor, dos profesores, un maestro superior y un sacerdote».

Al igual que muchas otras escuelas normales la de Palencia, pasó por ciertas vicisitudes como consecuencia de los cambios políticos. En 1868 se cerrará durante un corto período de tiempo, ya que en el mismo año se volverá a abrir tras el triunfo de «La Gloriosa», que establecía la libertad de enseñanza (De la Calle, 1996). Pero sus vaivenes no quedan aquí y la Diputación considerará necesario cerrarla alegando el alto coste que suponía. Esto ocurre en 1874, aunque ante esta decisión el Gobierno central procederá a anular esa disposición exigiendo su reapertura, hecho que acontece al año siguiente. De la Calle (1996) pone de manifiesto que la decisión del Gobierno central le llevó a asumir los gastos de la Escuela Normal a partir de 1887. La existencia de la Escuela Normal supuso un revulsivo para la vida intelectual de la ciudad, pues en entorno a ella surge un conjunto de publicaciones profesionales (El Consultor de los maestros, La Nueva Confraternidad, El Monitor Palentino, El Defensor de los Maestros) que

potenciaron la preocupación por los temas educativos y sociales, siendo los maestros de párvulos algunos de los asiduos colaboradores.

Por tal razón, no nos extraña el éxito de la primera escuela de párvulos, ya que la preocupación por los aspectos educativos era evidente en la ciudad. Sin embargo, en 1899 el Rector de la Universidad de Valladolid suprime la Escuela Normal e integra sus estudios en el Instituto provincial. Hasta la década de los treinta del siglo xx no volverá a tener vida propia.

Por lo que respecta al *Instituto de Segunda Enseñanza*, éste sufrió varias alteraciones, lo que impidió que alcanzara el prestigio que de él se esperaba. En palabras de Madoz (1845-1850), «criticándosele el escaso número de jóvenes que a él acudían, pues siendo el único en toda la provincia, en el curso 1847-48 sólo reunió a 400 alumnos». En cuanto al profesorado, sabemos que en 1849 los catedráticos eran interinos, nombrados por el Gobierno, con sueldos que no superaban los 94,080 reales, y con un total de once profesores. Pero la ubicación tampoco contaba con el beneplácito de los ciudadanos, pues ya Becerro de Bengoa (1874) se queja de ello. Se encontraba en el antiguo convento de San Buenaventura, en la bajada de la Catedral a Puenteillas, alejado del centro de la ciudad. También presenta problemas en cuanto a sus dependencias, ya que son consideradas irregulares e insuficientes. Por otra parte, carecían de un espacio adecuado para la portería y los actos públicos, además de registrarse ciertas carencias en la dotación de aparatos. En cuanto a las cátedras existentes había de Latín y Retórica; de Física e Historia Natural; Matemáticas; Geografía; Gabinete de Física y Química e Historia Natural. No poseían Observatorio Meteorológico, importante para la agricultura, ni jardín botánico. Becerro de Bengoa (1874) nos habla del personal que configuraba el centro y así sabemos que había un «vice-director, un secretario que a la vez son profesores; el personal facultativo de estos mismos y otros seis catedráticos; una auxiliar de secretaria, un conserje, un bedel y un portero». Por último, señalar que existió un colegio provincial de internos, adjunto al instituto, apoyado por padres y diputaciones provinciales que al final se cerró.

Como centro privado dependiente de la Iglesia Católica estaba el *Seminario Conciliar*; que ocupaba las dependencias del antiguo colegio de la Compañía de Jesús, junto con nuevos y «elegantes locales de nueva planta». En 1849 contaba con 69 alumnos internos, 87 externos matriculados en filosofía y teología; esta última cifra se triplicó, mientras el Seminario disfrutó del beneficio de incorporación a la Universidad de Valladolid, tal como pone de manifiesto Madoz (1845-1850). En cuanto a su profesorado, estaba compuesto de ocho maestros repartidos en: tres de filosofía, uno de matemáticas, otro de canto llano y tres de teología. Asimismo, cabe destacar su magnífica biblioteca.

Pero la ciudad contaba también con Centros de *Beneficencia*. Sabemos que la Casa de Beneficencia asumía los establecimientos de Casa de niños expósitos fundada en 1549, junto con el Hospicio, que fue creado en 1766 por D. Manuel Aleson, Oidor de la Chancillería de Valladolid (Madoz, 1845-1850). Por Becerro de Bengoa (1874) tenemos constancia de que en 1874 la Casa de Misericordia albergaba a 72 niños mayores de 6 años. Respecto de la Casa de Maternidad y expósitos, en la misma fecha, tenían a seis niños y niñas menores de 6 años; 12 niños mayores de 6 años; 63 niñas mayores de 6 años; nueve niños y niñas en lactancia; 72 fuera de la lactancia y 142 fuera de la lactancia y en poder de sus amas.

Otro tipo de centro que potenció la educación y el cultivo del saber fue la *Academia de Dibujo*. Se trataba de una escuela municipal muy concurrida y ubicada en la calle Ramírez. Como aspecto interesante cabe señalar que a este centro acudían alumnos que no pagaban cuota alguna debido a los escasos recursos de sus familias, junto con hijos de familias más acomodadas que pagan 10 reales mensuales. Las clases se impartían en horario de noche y el espacio donde se daban consistía en una gran sala de la antigua casa de Ramírez. Las asignaturas que se enseñaban se correspondían con el «dibujo de figura, adorno, paisaje y delineación» (Becerro de Bengoa, 1874, p.129).

Dentro de la *enseñanza elemental*, la capital contaba con un número aceptable de escuelas de primeras letras. En 1849 había dos escuelas públicas de niños y una de niñas costeadas por la ciudad (Madoz, 1874). El tipo de enseñanza que en ellas se impartía era el que venía establecido por la ley, es decir, para los niños leer, escribir y contar, y en el caso de las niñas se añadían las labores. El sueldo que recibía el maestro, pagado con fondos del Ayuntamiento, según Madoz (1845-1850, pp. 175), ascendía a «3.500 reales, el de entrada, 4.500 el de ascenso y 5.000 el de dibujo. La maestra tiene 3.300 reales, con la obligación de tener pasante examinada, enseñar a 60 niñas pobres y las demás que reciba por pensión convencional». No se puede obviar el papel de las *escuelas privadas*. Sabemos que en 1849 existían en la ciudad cinco⁸ o seis para niños y una para niñas. Por su parte, la Sociedad de Amigos del País costeaba, además de la escuela de niñas ya citada, una cátedra de dibujo, otra de matemáticas y otra de lengua francesa.

⁸ Dato recogido de Madoz y publicado en 1849. Por otra parte, en 1874 Becerro de Bengoa señalaba cuatro escuelas privadas de niños y las ubicaba en la calle Mayor, la de D. León Flores; en la de Zapata, la de D. Román Medrano; en la calle Mayor; la de D. Severiano Casen; en la de la Cestilla, la de D. Juan Francisco Alario. De niñas hay de nueve a 10 establecimientos. En la asociación que llevaba por nombre La Propaganda Católica se encontraba abierta, durante el invierno, una escuela nocturna para la instrucción de los adultos. El Ayuntamiento tenía el deber de establecer, de un modo formal y definitivo, una buena escuela de adultos, que tan importantes y trascendentales resultados están dando en muchas capitales en la actualidad.

TABLA I. Centro, profesorado y sueldo

Tipo de escuela	Nº de alumnos/as	Maestro/a	Sueldo
1. Superior pública de niños	43	Hernenegido de Rueda Arrieta	6.666 reales del municipio y 2.000 reales por retribuciones de las familias
2. Elemental pública de niños	146	Aciseto Herran Sedano y Román Medrano (auxiliar)	5.000 reales del municipio con 1.000 reales por retribuciones de las familias; 2.200 reales del municipio (para el auxiliar)
3. Elemental pública de niños	128	Calisto Pascual Barreda y Ángel Iglesias Arroyo (auxiliar)	5.000 reales del municipio con 700 por retribuciones de las familias; 2.200 reales del municipio (para el auxiliar)
4. Elemental Incompleta pública de niños y niñas	22 niños y 12 niñas	José del Río Marguello	620 reales del municipio con 420 por retribuciones de las familias
5. Elemental pública de niñas	100	Teresa García Martín; Ignacia Hernández Meléndez (auxiliar); Benito Antolín Arranz (auxiliar)(8)	3.750 reales del municipio con 800 por retribuciones de las familias; 1.100 reales del municipio (para la auxiliar) y otros 1.100 reales del municipio (para el auxiliar)
6. Elemental privada de niños	110	Antonio Antigüedad Ibañez	7.000 reales de las familias
7. Elemental privada de niños	48	Benito Antolín Arranz	4.000 reales de las familias
8. Elemental privada de niños	65	Eusevio Valientes Hierro	3.500 reales de las familias
9. Elemental privada de niños	58	Manuel Lerena y Lerena	3.000 reales de las familias
10. Elemental privada de niños	40	Prudencio Melendro Ruiz	3.000 reales de las familias
11. Elemental privada de niñas	42	Ana Díez Pérez	1.500 reales de las familias
12. Elemental privada de niñas	23	Bibiana Álvarez Gómez	900 reales de las familias
13. Elemental privada de niñas	35	Dolores Porcel y Castro	2.500 reales de las familias
14. Elemental privada de niñas	30	Fernanda López	2.000 reales de las familias
15. Elemental privada de niñas	36	Fernanda Vallejo Trincado	2.500 reales de las familias
16. Elemental privada de niñas	9	Francisca Merino y Prado	400 reales de las familias
17. Elemental privada de niñas	22	Froilana Almirante Ibarra y M ^a Josefa Almirante Toro	4.500 reales de las familias en total
18. Elemental privada de niñas	8	Josefa de Herrero Piedra	400 reales de las familias
19. Elemental privada de niñas	30	Marta Medrano García	2.500 reales de las familias

(8) Este maestro también tiene escuela propia.

Nota: se ha mantenido la ortografía de los nombres según aparece en el original.

Avanzando en el tiempo nos encontramos con que en 1858 la ciudad de Palencia contaba con 19 centros de enseñanza primaria⁹ distribuidos de la siguiente manera: una superior pública de niños; dos elementales públicas de niños; una incompleta; una elemental pública de niñas; cinco elementales privadas de niños; y nueve elementales privadas de niñas. En el cuadro que presentamos a continuación aparece tanto el número de niños y niñas que asisten como los sueldos que percibían los maestros y maestras. Es de señalar el número de asistencia del alumnado entre las públicas y privadas.

⁹ Datos extraídos del Archivo Universitario de la Universidad de Valladolid, libro núm. 2237, s.p. (fechado el 28 de marzo de 1858).

TABLA II. Características del profesorado

Nombre ⁹⁹	Edad	Conducta	Años de servicio	Aptitud	Capacidad	Istrucción	Resultado educación	Resultado enseñanza	Méritos
Hermenegido de Rueda Arrieta	28	Buena	7	Buena	Sobresaliente	Sobresaliente	Superiores	Superiores	2 oposiciones, 1 premio, vocal exámenes, miembro de la Comisión para casos prevenidos, explica el sistema métrico a otros maestros, estudios de gramática latina
Aciseto Herran Sedano	60	Buena	35	Buena	Regular	Buena	Buenos	Superiores	3 oposiciones, 1 premio, visitas a pueblos, miembro tribunal de maestros, estudios de gramática y filosofía
Calisto Pascual Barreda	28	Buena	8	Buena	Regular	Buena	Buenos	Buenos	3 oposiciones
Ignacia Hernández Melendez	21	Buena	1	Buena	Regular	Buena	-	-	-
Teresa García Martín	26	Buena	3	Buena	Sobresaliente	Buena	Buenos	Buenos	1 oposición, vocal exámenes y oposiciones de maestras
Antonio Antigüedad Ibñez	33	Buena	8	Buena	Sobresaliente	Buena	Buenos	Superiores	2 oposiciones, publicación de un cuaderno de pesas y medidas, un manual de enseñanza del sistema métrico, un silabario, un cuadro sinóptico geográfico-histórico de España y Portugal pagado por el Estado, miembro en tribunales, socio de la Academia de Maestros de Madrid
Benito Antolín Aranz	36	Buena	10	Regular	Regular	Escasa	Buenos	Buenos	Publica un cuadro y manual para la enseñanza del sistema métrico
Eusevio Valente Hierro	37	Buena	5	Regular	Escasa	Escasa	Escasos	Buenos	-
Manuel Lerena y Lerena	47	Sospechosa	17	Regular	Escasa	Escasa	Escasos	Escasos	-
Prudencio Melendro Ruiz	41	Buena	16	Buena	Regular	Buena	Buenos	Buenos	-
Ana Díez Pérez	29	Buena	5	Regular	Regular	Escasa	Escasos	Escasos	-
Bibiana Albarez Gómez	21	Buena	1	Buena	Regular	Buena	Escasos	Buenos	-
Dolores Porcel y Castro	54	Buena	27	Buena	Regular	Buena	Buenos	Buenos	Vocal exámenes
Fernanda López	32	Buena	10	Buena	Regular	Buena	Buenos	Buenos	Vocal exámenes
Fernanda Vallejo Trincado	29	Buena	7	Buena	Sobresaliente	Buena	Buenos	Buenos	-
Francisca Merino y Prado	26	Buena	3	Regular	Escasa	Escasa	Escasa	Escasa	-
Froilana Almirante Ibarra	38	Buena	18	Buena	Sobresaliente	Buena	Superiores	Buenos	2 oposiciones, vocal Comisión exámenes
Josefa de Herrero Piedra	30	Buena	1	Buena	Regular	Buena	Escasos	Escasos	-
Marta Medrano García	39	Buena	4	Buena	Regular	Buena	Buenos	Buenos	-
M ^a Josefa Almirante Toro	30	Buena	7	Buena	Regular	Buena	Superiores	Buenos	1 oposición

⁹⁹ Datos extraídos del Archivo Universitario de la Universidad de Valladolid, libro núm. 2500, s.p. (fechado el 28 de marzo de 1858).

Otro aspecto interesante, respecto del profesorado de Enseñanza Primaria, radica en su preparación. Por lo que respecta al profesorado de la capital, dicha preparación no era mala. De los 20 profesores existentes aparecen con resultados escasos en la enseñanza cuatro, no se especifica datos sobre tres, se consideran superiores a otros tres y en el resto (12) es puntuada como buena. Al realizar las inspecciones se habla de resultados en la educación y en la enseñanza. Se entiende por educación las formas sociales de relación y los aspectos de urbanidad mientras que la enseñanza hace referencia a los conocimientos que transmite el maestro/a y que se supone debe adquirir el alumnado. A continuación se presenta una tabla en donde se aparecen estos y otros matices que clarifican la situación real del profesado en cuanto a sus años, preparación y conducta.

Con el transcurrir del tiempo, las escuelas van aumentando en número. Así, en 1874 Becerro de Bengoa pone de manifiesto que en la *capital* había *cuatro escuelas elementales* de niños (la de práctica de la Normal y otras tres); *dos elementales de niñas*; *una* de párvulos y *dos* de beneficencia. Como *escuelas privadas* existían *cuatro* de niños y nueve o *diez* establecimientos de niñas. Junto a éstas habría que añadir la de la Asociación de la Propaganda Católica, escuela de invierno, nocturna y dirigida a personas adultas. Como dato general, el propio Becerro de Bengoa considera que haciendo una aproximación se educaban en la ciudad algo más de 1.000 niños en el año 1874.

Existía en la ciudad una *Biblioteca Provincial* cuyos fondos, en un primer momento, se configuraron a partir de las existencias de los conventos. Sabemos que en 1874 se encontraba en el edificio del Instituto y no reunía condiciones para ser utilizada, lo cual la llevo a tener pocos libros y ser éstos de poca relevancia.

El *Casino* era un centro de reunión de los hombres más representativos de la ciudad. En 1874 contaba también con una biblioteca que según Becerro de Bengoa (1874, p.156) no destacaba «ni por sus libros de fondo, ni por sus colecciones de mapas, planos y dibujos, ni por los periódicos que en ella se reciben puede decirse que representa dignamente a la sociedad más ilustrada de Palencia. Cuenta el casino con 93 socios de número y 109 mensuales».

En la ciudad existía también la *Sociedad de Amigos del País*, pero aunque tuvo una sección de instrucción pública configurada por 21 personas de un total de 125 que formaban la Sociedad en sus últimos años, ya en 1874 no era representativa en la ciudad y se encontraba abandonada.

La escuela de párvulos de la ciudad de palencia

En marzo de 1857 se abre la primera escuela de párvulos en la ciudad de Palencia que será de carácter privado. Las personas fundadoras y quienes asumieron su dirección fueron Celestino Antigüedad y Petra Inclán, su mujer. Los dos habían sido alumnos de la Escuela Normal de Madrid, lo cual suponía que conocían los últimos métodos y tendencias pedagógicas. El éxito de este centro escolar fue importante si nos centramos en el criterio de número de alumnos que asistía a él. En los dos primeros meses se matricularon aproximadamente una docena de niños, aunque al poco tiempo llegaron al centenar (Inclán García, 1888). El profesor fundador, D. Celestino Antigüedad, que estuvo al cargo de la escuela durante 19 años (1857-1876) y que murió el 21 de octubre de 1876, llegó a tener entre 120 y 130 alumnos. La repercusión social en los primeros momentos fue igualmente considerable, ya que el propio alcalde D. Pablo Espinosa, arquitecto de profesión, concedió 2.000 reales para que se admitieran a 20 niños pobres, enviados desde el Ayuntamiento para su formación.

La personalidad del maestro, añadida a su preparación, su preocupación por utilizar los últimos métodos pedagógicos y su visión social de la educación de párvulos junto con los buenos resultados de la escuela, le sirvió para ganarse la confianza del Ayuntamiento y con el transcurrir del tiempo, en 1860, tres años después de abrir sus puertas, pasará a ser considerada como la primera Escuela Municipal de Párvulos de Palencia. La nueva situación institucional de la escuela, ahora municipal, supuso cambios en su ubicación, pasando de la calle Ramírez al edificio de la calle de los Doctrinos, y otorgando a los maestros un sueldo de 5.000 reales.

De la Calle (1996) pone de manifiesto que la nueva ubicación no supuso grandes mejoras en cuanto al edificio, pues su estado físico era ya bastante lamentable cuando lo ocuparon; a ello hay que añadir que lo tenían que compartir con las Escuelas del Segundo Distrito. Esta situación se agravará de tal forma que en 1884 se realizará un segundo traslado. Esta vez estará como director Vicente Inclán García, y la escuela se trasladará¹¹ a la casa llamada de Cuberos, ubicada en la calle Mayor, hasta que se terminaran las obras de la escuela en la calle Doctrinos; pero las condiciones seguían sin ser las más recomendables. Las reformas del edificio de la calle Doctrinos se centraron en modificaciones en la entrada, ahora por la calle Zurradores (antes por plazuela de San Miguel), en el salón de reuniones, que se convirtió en clase¹², y se mantuvo la antigua

⁽¹¹⁾ Estas modificaciones se realizaron estando como Alcande D. Pedro Romero.

⁽¹²⁾ Las medidas eran: salón de clase 15m con 90cm. de largo y 3,80 de ancho y 2,90 de alto; el de reunión y comedor 14 de largo, 4,10 de ancho y 2,90 de alto. Como arquitecto municipal estaba D. Cándido Germán.

clase de salón de reuniones, en donde se abrió una puerta para acceder al jardín y al gimnasio. Se puso «sobretachado» en los «escusados». Parece ser que se trasladaron de Doctrinos a la calle de S. Marcos en marzo de 1884, con motivo del derribo de la escuela vieja, para la edificación del nuevo grupo-escolar. El Ayuntamiento, consciente de las nuevas necesidades, mandó realizar un proyecto de Grupo Escolar dedicado en exclusiva a la enseñanza que se inauguró en 1886 en la plaza de San Miguel.

El sostenimiento económico de la escuela de párvulos se debía a las ayudas municipales y a la contribución de un buen número de personalidades relevantes del momento. El número de alumnos pasó de los 100/120 que atendía Celestino Antigüedad en los primeros años hasta sobrepasar los 300 a partir de 1879, ya con Vicente Inclán como maestro responsable. La edad de los niños oscilaba entre los 3 y 7 años y su horario de clase iba de 7:30 a 8:30 la entrada, entre los meses de mayo a septiembre y la salida a las 6:00 de la tarde. Durante los meses de octubre a abril, la entrada oscilaba entre las 8:30 y 9:30 y la salida se fijaba a las 7:00. Aquellos niños que no se quedaban a comer dejaban la escuela a las 12:00 y regresaban a ella de 2:00 a 2:30. En total 7 horas, como mínimo, de estancia.

La preocupación de D. Celestino por los temas educativos no se quedó sólo en la creación de la primera escuela de párvulos, sino que fue más lejos, llegando incluso a la publicación de distintos libros relacionados con la educación y la urbanidad. Sabemos que en la imprenta de Hijos de Gutiérrez publicó un «libro práctico de lectura», el Silabario Manual. Dicho libro «Está hecho expresamente para niños de tierna edad y adultos. Todo él está dispuesto de un modo muy ingenioso a la vez que racional, por el cual se consigue leer pronto y bien. Consta de tres partes que se venden a seis cuartos cada una en todas las librerías de Palencia, y en el Centro de negocios de la misma y en la casa de su autor, plazuela de San Miguel, número 11, quien hará la correspondiente rebaja según la índole del pedido que se le haga» (Becerro de Bengoa, 1874, pp. 246).

El segundo libro del que tenemos conocimiento es un tratado de urbanidad titulado *El Tesoro de la Infancia*, del cual se realizaron como mínimo tres ediciones. Su contenido se centraba en un «novísimo método de urbanidad y cortesía en prosa y verso, para que con mayor facilidad lo retengan los niños en la memoria. Abraza todos los puntos de una educación esmerada, que puede aplicarse en todos los casos de la vida en nuestra sociedad...» (Becerro de Bengoa, 1874, pp. 246)¹³.

¹³ «(...) su precio, 2 reales el ejemplar. Se halla de venta en las librerías de Madrid, Valladolid, Santander, Torrelavega, Carrión de los Condes y en Paredes de Nava, casa de los señores maestros y en la de su editor, D. Celestino Antigüedad, quien por dos docenas rebajará el 10 por 100, por cuatro el 15; y así sucesivamente; véndese en los mismos puntos que el anterior en esta ciudad» (Becerro de Bengoa, R., 1993, pp. 247).

La escuela, tras la muerte de D. Celestino Antigüedad acaecida en 1876, pasará a manos de su esposa y de su sobrino, Vicente Inclán, que estará en situación de interinidad hasta el 7 de junio de 1877 al tomar posesión de dicha plaza. Sabemos por su toma de posesión¹⁴ que sacó el primer puesto y el primero por sus méritos. Por otro lado, se destacaron sus estudios de dibujo natural durante tres años. Se señaló como mérito el haber estado durante 7 meses de interino en la escuela de Magaz y como auxiliar en la de párvulos de la ciudad de Palencia por un tiempo de 6 años, así como el haber sido auxiliar de la intervención de la Administración Económica de Madrid, junto con una oposición aprobada y buenos resultados en la enseñanza. La plaza para la escuela de párvulos de la ciudad de Palencia poseía una dotación al tomar posesión Vicente Inclán en junio de 1877 de 1.250 pesetas anuales, más casa y retribuciones de las familias.

Vicente Inclán García siguió los pasos marcados por los fundadores de la escuela, pues conocía perfectamente la formación académica de este matrimonio, ya que Dña. Petra Inclán era su tía. El propio Vicente Inclán fue profesor auxiliar con sus tíos en la escuela de párvulos.

Como se puede observar, la escuela de párvulos de Palencia no está unida en exclusividad al matrimonio compuesto por Celestino Antigüedad y Petra Inclán, sino que también es muy importante la figura de Vicente Inclán García, que al igual que ellos también era maestro. El profesor Inclán conocía perfectamente el nacimiento, desarrollo y evolución de las escuelas de párvulos en nuestro país. Sabía que a partir de 1838 se establecerían en Madrid cuatro centros, uno de ellos el de Virio (c/Atocha), considerado como Normal Central del Reino, y dirigido por D. José Bonilla. Incluso explicita que fue en la Escuela de Virio «donde por primera vez, y siendo muy joven, vio y comprendió lo que es una Escuela de párvulos, y la marcha que en ellas se sigue...» (Inclán García, 1888, pp. 9). En palabras de Inclán (1888, p. 6) «las Escuelas de párvulos, según el gran propagandista de ellas, Excmo. Sr. D. Pablo Montesino, deben su fundación á un rico fabricante inglés llamado Mr. Robert Owen».

Nuestro maestro de párvulos ha resultado ser un profesor con una visión actual e innovadora de la enseñanza. Él mismo se reconoce como «criado desde mi infancia entre los parvulistas, no se hace nada sino es por ellos y para ellos» (Inclán García, 1888, p. 14). Inclán llega a Palencia como interino desde Madrid con el fin de ayudar al marido de su tía que se hallaba enfermo, y se mantendrá en la escuela hasta que

¹⁴ Datos recogidos del Archivo Universitario de la Universidad de Valladolid, Legajo núm. 1672.

tras la muerte de D. Celestino Antigüedad ocupe por oposición su plaza, obteniendo el primer puesto entre los aspirantes. Inclán toma posesión de la escuela el 27 de septiembre de 1877 y no resulta extraño que sacara el primer puesto en las oposiciones, pues sus conocimientos acerca de este nivel educativo eran importantes, ya que se formó en la Escuela de Virio y conoció a su director.

Si la escuela de párvulos había conseguido un prestigio importante con sus fundadores, el segundo director y sobrino de los mismos no se va a quedar atrás. Vicente Inclán trabajaba bajo los métodos didácticos marcados por Montesino. De esta forma, basa la formación del niño en el desarrollo progresivo y armónico de las capacidades humanas, físicas, intelectuales y morales, es decir, tiene una concepción integral de la educación, planteamiento sin generalizar en las pocas escuelas de párvulos existentes en esa época. Pero el pensamiento pedagógico de Vicente Inclán no se queda en seguir las propuestas de los pedagogos españoles, sino que va más allá y propone adaptar los métodos de Froebel a la realidad española. Así, considera como básico e importantísimo la existencia de un jardín para que los niños tuvieran contacto con la naturaleza. Por otra parte, su preocupación pedagógica iba más allá de las aulas, llegando a ser director de una revista pedagógica, *El Monitor Palentino*. Su prestigio llega al patronato General de Escuelas de Párvulos, creado en 1882, y es propuesto al Sr. Ministro para que se reconozca su valía a través de una recompensa.

Vicente Inclán seguirá el sendero marcado por Celestino Antigüedad a la hora de implicar a su alumnado en la vida social de la ciudad a través de actividades socioeducativas. Destacan las actividades de teatro realizadas en los años de 1859 y 1860, estando como maestro Celestino Antigüedad, y movilizándolo a «cincuenta y tantos», cuyas actuaciones supusieron una recaudación que se utilizó para atender a los pobres el primer año, mientras que el segundo se centró en ayudar a las personas inutilizadas por la guerra de África y sus familias (Inclán García, 1888). Estando de director de la escuela su sobrino, Vicente Inclán, se mantendrá la tradición de las funciones teatrales. Como resultado, en 1878, y gracias al dinero recogido, se dieron de comer a entre 30 y 90 niños pobres¹⁵.

¹⁵ Según el propio Vicente Inclán, las personas más implicadas fueron: «D. Pedro Romero, Alcalde que era entonces; D. Tadeo Ortiz, que también lo fue; D. Feliciano Ortega, Concejal; D. Nazario Vazquez, Secretario del Exmo Ayuntamiento, y D. Andres Durán, Secretario de la Junta de Beneficencia; igualmente se interesó por los niños pobres, y siguió tan benéfica obra, el Alcalde que fue de esta capital, D. Gerardo Martínez Arto, cuyo nombre debería estar esculpido en una lápida (...) por ser el que inicio (...) la idea de la construcción del Grupo-escolar» (Inclán García, V., 1888, pp. 31-32).

Entre las personas e instituciones implicadas en conseguir fondos y socorrer a los niños pobres estaban también: el patronato de las escuelas de párvulos, Dña. Justa Domínguez de Esteban Collantes, D. Pedro Romero Herrero; la Sra. del Excmo Sr. D. Juan Monedero; Excmo Sr. D. Joaquín Peña; D. Sabino Ojero; D. Tadeo Ortiz, señora e hijos; el arquitecto municipal D. Cándido Germán, D. Sotero Gregorio y la Sociedad de Amigos del País (Inclán García, V., 1888).

La escuela de párvulos participó en otros actos socio-políticos como el recibimiento que se dio a la Reina Dña. Isabel II en su visita a Palencia. En la boca-plaza de la ciudad se situaron los niños y niñas vestidos con trajes que representaban a distintas comarcas del país y junto al trono, en donde se leía en letras doradas «Alfonso XII», se situaron niños vestidos de rey «con el traje propio de cada rey Alfonso que ha reinado en España» (once alfonsos) (Inclán García, 1888). La reina paró su carruaje y escuchó los coros de los niños acompañados por «una pequeña orquesta». También es de destacar el año de 1878, pues en diciembre se realizó un «pasillo-sacro» con la representación de «Los pastores en Belén o la venida del Mesías», en verso y ejecutado por 100 parvulistas y adaptado por el Dr. en Medicina D. Julián Morrondo Nacar, ex-alumno de la escuela. Los fondos que se recogieron fueron destinados una vez más a los niños pobres. En 1886, así como en diciembre y en enero de 1887, colaboran con el Patronato de las Escuelas de Párvulos en la realización de un teatrillo dirigido por el profesor y asistiendo gente de fuera para ver las comedias infantiles.

En cuanto a los resultados de los exámenes, éstos fueron muy positivos, pues desde 1877 hasta 1884 obtuvo siempre premios, oscilando éstos entre 26 premiados en 1877 y 44 en 1884. Así, las felicitaciones a la escuela llegaban desde la Inspección, centrándose éstas en el «buen régimen» de la escuela y su limpieza. En la misma línea estaba el Patronato General de las Escuelas de Párvulos, que premió al profesor Inclán proponiéndolo al Ministro para una recompensa. Por otra parte, la Junta de Instrucción pública provincial, a propuesta de la Inspección de primera enseñanza y con fecha 1 de Abril de 1885, se sirvió concederle un voto de gracia.

TABLA III. Evolución de la matrícula de la escuela de párvulos bajo la dirección de Vicente Inclán

Año	Totales	Niños	Niñas
1878	260	159	101
1879	333	207	126
1880	246	152	94
1881	243	171	72
1882	338	214	124
1883	322	196	126
1884	311	189	122
1885	311	194	117
1886	271	179	92
1886 septiembre, inauguración del grupo-escuela	281	188	93
1887	389	259	130
1888 primer trimestre	304	196	108

Nota: datos recogidos de la Memoria presentada por Vicente Inclán en el Ayuntamiento de Palencia en 1888.

Podemos pues coincidir con la visión que ofrece Martín Jiménez (1994) al señalar que, en contraste con la escasa penetración general de la educación pública en Palencia, la enseñanza de párvulos contó desde muy temprano con escuelas y con un alumnado muy numeroso; en 1878, 260 alumnos; en 1879, con 333; en 1882, con 338 y en 1888, con 304, hasta el punto de que en 1888 se matricularon menos por orden del Sr. Alcalde debido a lo reducido del local, existiendo más demanda que oferta.

Vicente Inclán, maestro impulsor de la educación de párvulos en Palencia

Objetivos de la educación de párvulos

D. Vicente Inclán García presenta en 1888 en el Ayuntamiento de Palencia una Memoria sobre lo que eran y lo que deberían ser los «Asilos de la Infancia». Como primera premisa se planteaba la necesidad y exigencia de que fuesen los ayuntamientos los responsables de mantener este tipo de centros que harían de los niños seres útiles para la sociedad y los alejaría del «vicio, la perdición», favoreciendo la educación «física, moral e intelectual» de los más pequeños y, por lo tanto, de los más indefensos. Desea para los más jóvenes una educación «esmerada e higiénica».

El profesor Inclán García fue un seguidor de las ideas de Montesino, pues consideraba que las escuelas de párvulos deberían dedicarse especialmente a enseñar «y aprender lo que más les importa saber para su felicidad y la de todos. Aprender a hacer buen uso de sus facultades intelectuales y morales; aprender a obrar y discurrir como seres dotados de razón», y sigue diciendo «pero lo que caracteriza o distingue estas Escuelas de las demás es que la enseñanza en ellas se dirige más bien a proporcionar hábitos saludables de toda especie, físicos, morales e intelectuales que a dar reglas y preceptos, y sobre todo a formar y perfeccionar en lo posible el carácter del hombre» (Inclán, 1888, pp. 10-11).

Para Inclán las escuelas de párvulos son instituciones de gran repercusión social, pues ellas recogerán a la infancia abandonada y de esta manera se conseguirá disminuir la criminalidad. Él mismo dice que «se ha demostrado, evidentemente por muchos, que donde la educación se halla á gran altura, hay menos criminalidad» (Inclán, 1888, pp. 16). Coincide pues con los pensadores de su época y maestros suyos.

Los centros de párvulos para él, al igual que para Pablo Montesino, estaban destinados especialmente, pero no en exclusividad, a los niños de familias pobres, pero también a los de «regular y buena posición social». Los niños de estas familias pobres,

donde las madres realizaban trabajos asalariados y no podían dedicarse a su cuidado, encontrarán en las escuelas de párvulos «cuidados, no oyen más que máximas morales, y no ven más que ejemplos y observan que sus profesores desean guiarlos por el camino verdadero, aprenden á discurrir y pensar, y los principales rudimentos de las asignaturas de primera enseñanza (...). En cuanto al cuerpo, se desarrollan en los aparatos gimnásticos preparados al efecto; se acostumbra a comer á sus horas, y á ser limpios y aseados» (Inclán, 1888, pp. 20). Respecto a los niños de las clases más acomodadas, que para Inclán se encuentran «bajo el cuidado de domésticos», encontrarán en las escuelas de párvulos un lugar de emulación en donde el antojo, la mentira, el ser vengativo, el insulto, etc., no se daría, pues esto lo solían aprender de manos de los criados, niñeras, e institutrices.

Inclán pone de manifiesto la existencia de dos posturas a la hora de plantear los beneficios de las escuelas de párvulos. Por un lado estarían las ideas de Pablo Montesino, y por el otro los principios de Froebel. Su postura es defensora de Montesino: «lo único que en nuestra pobre opinión, podemos manifestar, es, que para la generalidad de nuestro país dará siempre resultados la enseñanza por el sistema Montesino; ¿por qué? Porque además de verse poco los resultados que se desean, es muy caro para que pueda sostenerse por la mayoría de los Municipios de España, el de Froebel». Pero a la hora de planificar un nuevo centro escolar se apoyará también en los principios de Froebel y solicitará jardines para los niños.

Los locales de las escuelas de párvulos. Un problema permanente

La situación de los locales y, en especial, del que ofrece el Ayuntamiento en la calle Doctrinos, al asumir la escuela de párvulos, en 1860, es muy deficiente; sólo basta recoger la descripción que del mismo se realiza llegando a tener los niños que «entrar en el salón de clase por encima de la gradería, y por un pequeño hueco: carecía de sitio de recreo, y de lugares comunes. No había casi luz ni ventilación. (...) a la muerte de D. Prudencia Melendo, maestro del 2º distrito, y el cual tenía sus locales en el mismo edificio, se hizo un pequeño arreglo, siendo el destruir la bodega de los Doctrinos que desnivelaba mucho parte del salón comedor, y entonces quedó igual el piso del salón de clase con el de aquel. La gradería quedó entonces un poco más arreglada, pues se varió la puerta de entrada (...) colocándola en medio» (Inclán, 1888, p.36- 37). En esta situación se encontró Inclán la escuela y se mantuvo así durante un tiempo.

Las quejas permanentes del maestro llegarán al Ayuntamiento y, estando como alcalde D. Pedro Romero, hombre sensible a los temas educativos, se realizarán algunos cambios. El mayor problema era el espacio, pues ante el aumento de niños se hacía imposi-

ble seguir utilizando los espacios existentes. Por este motivo se decide trasladar la escuela a la calle Mayor Principal, a un salón de la casa conocida por el nombre de Cuberos, hasta que se terminaran las obras de la escuela en la calle Doctrinos. Como se puede observar, la construcción de edificios específicos aún no ha llegado, y esto sólo ocurrirá bajo el mandato del alcalde Gerardo Martínez Arto, quién envió una Comisión para visitar la escuela. Al comprobar el mal estado del local, ordena su clausura y su traslado, junto con la propuesta de la construcción del Grupo-escolar.

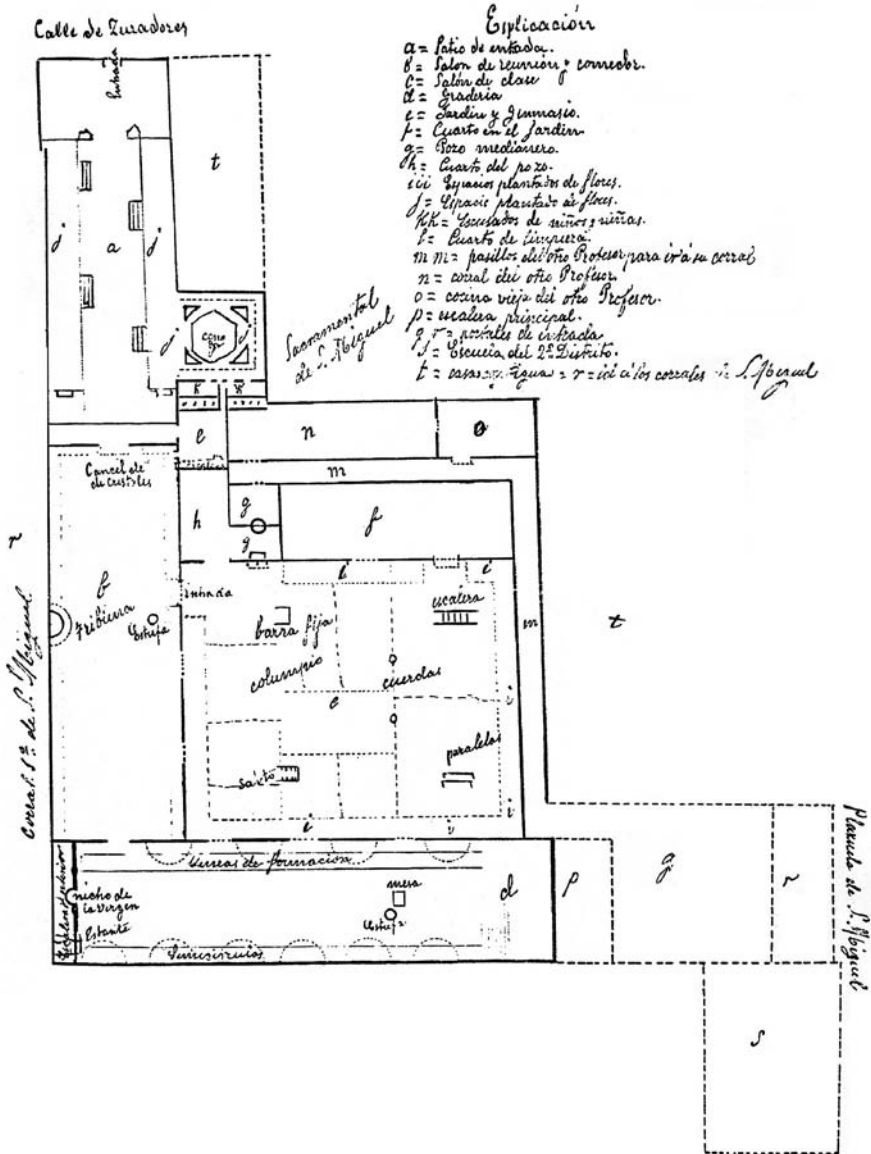
Las modificaciones del edificio de la calle Doctrinos fueron considerables. Se cambió la entrada ahora por la calle Zurradores (antes por plazuela de San Miguel), el salón de reuniones se convirtió en clase junto con la antigua clase de salón de reuniones, en donde se abrió una puerta para acceder al jardín y al gimnasio. Se puso «sobretachado» en los «escusados»¹⁶. Parece ser que se trasladaron de Doctrinos a la Calle de S. Marcos en Marzo de 1884, con motivo del derribo de la escuela vieja, hasta la edificación del nuevo grupo-escolar.

Así pues, aunque teóricamente los profesionales sabían perfectamente cuáles eran los requisitos necesarios para impartir una correcta educación de párvulos y cómo había que distribuir el espacio, la realidad social no siempre estuvo a la altura de las demandas de los profesionales. Inclán consiguió por medio de todas estas reformas tener una escuela que se aproximaba «algo» a su ideal, hasta que por fin se construyó el Grupo-escuela. Las dependencias con las que contaba esta escuela «remodelada», como ya se ha señalado anteriormente eran: el salón de clase, el salón de reunión y comedor, un depósito de agua y cuarto de limpieza, un jardín-gimnasio y un jardín de entrada.

Como notas descriptivas más significativas comentar que el salón de clase contaba con una estufa, una mesa empotrada en el suelo con sus cajones, un nicho para la Virgen, un estante para los objetos de la enseñanza propios de este tipo de escuelas, con puertas de cristal, círculos pintados para las secciones de lectura y líneas para la formación, junto con un cuadro con la oración de la Virgen. Por su parte, el salón de reunión y comedor poseía un banco adosado a la pared con un frente de madera todo el perímetro del salón, una tribuna con su grada y pupitre en el centro, además de un retrato de Alfonso XII. A la entrada del patio, y para evitar el frío exterior al salón de reuniones, se colocó un cancel de madera y cristal; cerca del cuarto de limpieza (depósito de agua) se hizo una escalera para subir a la cocina y poder servir la comida en invierno. Se colocaron persianas, puerta de jardín con cristales y encima del cancel una mampara que

¹⁶ Las medidas eran: salón de clase 15m con 90cm de largo, 3,80 de ancho y 2,90 de alto; el de reunión y comedor 14 de largo, 4,10 de ancho y 2,90 de alto. El arquitecto municipal encargado de la reforma fue Cándido Germán.

FIGURA I. Plano de los locales que ocupaban la escuela



Nota: planta correspondiente a la propuesta presentada por Incán (Incán, 1888, pp. 44).

tapaba la escalera interior. Por lo que respecta al depósito de agua y cuarto de limpieza, se colocó al lado de los aseos con un depósito de agua de madera forrado de cinc, otro de agua de hoja de lata, 12 jarritas de loza, 12 vasos de lata, dos palanganas, dos toallas, un palanganero pequeño, varias perchas para los abrigos y las cestitas de comida, marcos con cristales en los escusados y un cuarto bajo la escalera para escobas y utensilios de limpieza. El jardín-gimnasio contaba con un depósito de agua para regar patios y jardines en el verano y con una verja para evitar caídas. Alrededor del jardín se colocó una verja, además de asientos y varios aparatos de gimnasia de madera junto con un toldo para el verano. Por último estaría el jardín de entrada, configurado por una verja de madera, cuadros sobre las paredes, varios asientos y un cenador.

El material escolar de la escuela de párvulos

La evolución del material escolar es paralela a la mejora en las instalaciones. Presentar de forma detallada todo el material que tuvo la escuela resultaría altamente farragoso, por lo cual nos vamos a centrar en el periodo en que la escuela pasa de manos de Celestino Antigüedad a Vicente Inclán. Organizando el material según su uso, se puede afirmar que en 1877 contaba con el siguiente material didáctico: un juego de cilindros; 12 figuras geométricas de madera; cuatro carteles encartonados; un mapa de España; 10 cuadros de Historia Sagrada; un tablero-contador con 100 bolas; una paletilla para marcar el paso y seis carteles pegados, todo en un estado un tanto deficiente. En cuanto al material no fungible, éste estaba compuesto de una silla de paja y madera, seis banquillos de 14 pies, una artesilla de madera para contener los vasos; cuatro mesas de comedor; dos banquetas; una mesa grande de pino, una mesa pequeña, un tablero-encerado, un reloj de pared, 83 perchas de madera, dos vasos de lata, un trípode, una estufa, una Virgen en lienzo y seis punteros de madera. La mayor parte del material era poco útil para trabajar.

Como se puede apreciar, desde 1857, fecha en la que se abre la escuela de párvulos, hasta el año siguiente, fecha en que muere su fundador, el material era más bien escaso. Será ya con la toma de posesión del sobrino de Celestino Antigüedad, Vicente Inclán, cuando el en 1878 el Ayuntamiento adquiera nuevos materiales que supondrán un respiro para la escuela. De entre estas nuevas adquisiciones destacan, dentro de los materiales didácticos, 78 láminas de H. Sagrada, tres carteles, un mapa de Historia de España, seis carteles grandes para lectura, 10 carteles de Palucie, siete cuadros para lectura, un aparato para facilitar la lectura más 14 carteles para lectura, nueve cartelillos de lectura, un compás de madera, 12 carteles de lectura, seis pizarras, dos carteles en tableros, un mapa,

varios cuadrillos de cristal y cartón con letras, un tintero de china, salvadera y limpia plumas, dos cuadros oración de la Virgen, un mapa geográfico de España elaborado por Palucie e iluminado y forrado en lienzo, un cuadro de pesas y medidas; una paletilla de haya para marcar el paso; 68 láminas de Historia Natural; siete carteles con tinta de varios colores, seis carteles grandes, ocho carteles con filete verde, 25 cuadros pequeños de Historia Sagrada, nueve cartelitos de números en colores encartonados, nueve cartelitos de números en madera encartonados, 24 cartelitos de números romanos, ocho cartelitos, nueve máximas morales, varias colecciones de barajas con letras y números, frascos y cajas con semillas y varios productos de los tres reinos de la naturaleza, juguetes, un metro articulado, un «mapita» de España recortado, libros, papel, y carpetas.

Entre el material no fungible figura una gradería de 8 escalones y barandilla, una estante pequeño con frascos, un cuadro pequeño con cristal, un tablero negro, una pipa para el agua, un farol, un *ecce-homo* en papel con marco, una banqueta forrada, un Santo Cristo, una trampilla para el pozo, un carrucho, una mesa de pino con cajones, 15 punteros de haya torneados y una estufa pequeña con tubería. Estos materiales son consecuencia de la compra que el Ayuntamiento hace a la viuda de Celestino Antigüedad junto con otras adquisiciones de nuevos instrumentos y mejoras para la buena marcha de la escuela.

Dentro de las dependencias nos encontramos con ciertas mejoras: en el salón de reunión, una grada todo el perímetro del salón; dos bancos de 14 pies; ocho bancos de siete pies; una tribuna elevada con una grada, una mesa-pupitre, un libro de pasar lista, matrícula, escribanía, etc.; un sillón; un cancel de cristales; una estufa grande con tubería; un calendario americano con números grandes; un cuadro con el retrato del Rey y un dosel; marcos nuevos con cristales a la puerta del jardín; cuatro ventanas con sus correspondientes persianas; máximas morales, letras, figuras geométricas pintadas en la pared; una mampara cubriendo el hueco o entrada de la escalera de la cocina; seis mesas para comer los niños. Con respecto al cuarto de aseo, éste se componía de una artesilla forrada de zinc con su fuente de lata y dos llaves, seis vasos y seis jarrillas, una palangana y una jarra grande, dos toallas, dos cubos de zinc, 60 perchas de madera en sus listones, varias escobas, rodillas, cojedores de hierro, plumeros, varios bastidores con cristales para los escudados y una trampilla debajo de la escalera. El espacio dedicado al jardín interior y gimnasio contaba con cuatro aparatos de gimnasia, escalera, barra fija, salto y paralelas, dos aparatos de gimnasia para el trapecio, columpio y argollas, una verja alrededor de todo el perímetro del jardín que separa los espacios plantados por flores, varios maderos o chacheros para colocar el toldo de estera en el verano y para el emparrado, asientos empotrados en el suelo, todo lo que ocupa la verja, una verjita en el depósito de agua, un depósito para el agua y su caño de lata, un regador grande y cinco pequeños y un carrucho. Por

lo que respecta al jardín de entrada, había una verja alrededor de todo el perímetro del patio de entrada, separando los cuadros plantados de flores, tres puertecitas de entrada a los jardines, una gran puerta-verja de entrada, un bonito cenador con su mesa y asientos y cinco asientos en distintos lados de la verja. Por último, el cuarto de jardín y gimnasio, que poseía varios cuadros y carteles inservibles, martillo, tenazas, etc.

Aun con todas las mejoras que se van realizando, el profesor Inclán mantiene una actitud de reclamación permanente, sobre todo debido al hecho de que la matrícula va también en aumento. Sabemos que la asistencia de los niños a la escuela, desde la toma de posesión de Inclán en 1877¹⁷, fue creciente. Así, en dicho año se contaba con 90 niños y 63 niñas, es decir, con un total de 153, mientras que en 1887 había 299 niños y 130 niñas, con un total de 429. Por otra parte, en el primer trimestre de 1888 se registraron 304 en total, de los cuales 196 eran niños y 108 niñas.

La nueva escuela de párvulos

Las reiteradas quejas del profesor Inclán respecto a los locales en donde se encontraba la escuela de párvulos, unidas a la sensibilidad del alcalde D. Pedro Romero, quien hizo que se visitase dicha escuela por una comisión del Ayuntamiento para observar las condiciones en las que se encontraba ésta, llevó a ordenar su cierre, traslado y creación de un grupo-escuela. Ante esta nueva iniciativa, se consulta a todos los profesores de la capital para conocer su opinión y estudiar la realización del proyecto. El arquitecto municipal D. Cándido Germán será el encargado de realizar el diseño de este nuevo edificio, levantando los planos de la escuela de párvulos junto con la del segundo distrito.

D. Vicente Inclán redactará un Reglamento para este nuevo grupo-escuela que será aprobado el 1 de septiembre de 1886. Constaba de 21 artículos que resumían de alguna forma el ideario de la nueva escuela y que se pueden estructurar en cuatro grandes apartados. El primero se centraba en el carácter de la escuela, que sería en todo momento pública y dirigida a todos los niños, siendo además gratuita para los pobres que lo acreditasen por medio de una certificación del alcalde y de pago para las familias más pudientes. En segundo lugar nos encontramos con los requisitos que se debían cumplir para poder ingresar en la escuela. Se exigía estar vacunado y no padecer ninguna enfermedad «variolosa o contagiosa». En cuanto a la edad de ingreso, ésta oscilaría entre los 3 años

¹⁷⁾ Inclán (1888) nos da los siguientes datos: Año 1878: 260 en total; 159 chicos y 101 chicas; Año 1879: 333 en total; 207 niños y 126 niñas; Año de 1880: 246 en total; 152 y 94; Año de 1881: 243 en total; 171 y 72; Año de 1882: 338 en total; 214 y 124; Año 1883: 322 en total; 196 y 126; Año 1884: 311 en total; 189 y 122; Año 1885: 311 en total; 194 y 117; Año de 1886: 271 en total; 179 y 92 hasta septiembre; en el año 1886 se inaugura el grupo escolar; en septiembre 281 en total; 188 niños y 93 niñas.

para su incorporación al centro y los 7 para su salida. Respecto al aseo, se exige limpieza en su aspecto físico y en la ropa, recomendando un delantal largo. El tercer bloque se orientaba hacia la disciplina interna. Destacan aquellos aspectos relacionados con las expulsiones y centrados en torno a la higiene, la violencia, erupciones y la no asistencia sin justificación durante un mes. El cuarto bloque se ocupará de la organización interna. El horario de entrada de la escuela será de 7:30 a 8:30 entre los meses de mayo a octubre, y de octubre a abril de 8:30 a 9:30. La salida a las 6:00 en los primeros meses y a las 5:00 en los segundos. El centro se cerraba 30 minutos después de empezar las clases. Quienes no se quedasen a comer saldrían a las 12:00 y entrarían de 14:00 a 14:30. Los niños que permanecían en el centro y comían allí llevarían la comida en sus cestas. La capacidad máxima de alumnado no debería sobrepasar los 300 niños.

En cuanto a los espacios que debería poseer una escuela de párvulos, se basaría en las realizaciones que él mismo fue llevando a cabo a lo largo de su experiencia. En este caso se observan ciertas matizaciones interesantes que van perfeccionando las necesidades de la población infantil. Las dependencias que Inclán presenta como necesarias e imprescindibles para esta nueva escuela (grupo-escuela) con capacidad para 300 alumnos serían: vestíbulo, ropero, galería, con entrada independiente de las clases, salón de recreo contiguo al de clases y al patio, sala de clase contigua al patio y al salón de recreo con iluminación bilateral, escusados y urinarios, lavabos, fuente, patio de recreo, cuarto para niños dormidos o enfermos, cuarto del profesor, cocina para hacer la comida de los niños pobres y calentar la que llevan el resto de los niños.

De entre estas dependencias, algunas ya existían en los otros locales que fue ocupando la escuela de párvulos, por lo cual sólo se van a presentar las singularidades nacidas desde esta nueva propuesta. Así, el vestíbulo aparece como un espacio para que los niños no estuviesen en la calle y las madres pudieran esperar a sus hijos a la salida. La galería tenía como fin ir reuniendo a los niños según llegasen; se utilizaría para comedor, para colocar aparatos gimnásticos, como patio cubierto para que jugasen cuando lloviese o hiciese frío y no pudiesen salir al patio. Debería estar cubierta, con buena orientación y bien templada. Las fuentes y los lavabos se ubicarían en el extremo opuesto de la entrada; deberían ser de mármol y con mucho agua. Por lo que respecta a los escusados, se encontrarían al extremo de la galería, con el fin de evitar los malos olores. El salón de clase debería poseer 50 decímetros cuadrados por alumno, con iluminación bilateral, montantes bien dispuestos por medio de contrapesos, impidiendo que el aire entrase directamente sobre los niños. El salón de recreo estaría comunicado con el patio, con el ropero, galería y sala de estar, con las mismas condiciones de luz y ventilación que el salón de clase. El patio de 360 metros, con la intención de formar un jardín «para aplicar en parte el sistema Froebel».

Los nuevos materiales son un ejemplo de los nuevos tiempos, de las nuevas necesidades y avances que va a sufrir esta escuela de párvulos; pero ello no significa que se despreciasen los que ya existían y que provenían de la escuela anterior. Los nuevos materiales llegan, como ya se ha mencionado, en parte gracias a la donación de 1.000 pesetas que realizó la Infanta Dña. María Isabel. Estos objetos los entregó Dña. Justa Domínguez de Esteban Collantes, Auxiliar del Patronato general de las Escuelas de párvulos, al Ayuntamiento, y éste al profesor de la escuela. Como consecuencia nos encontramos con seis grandes bloques: material para la lectura; la aritmética; la geografía; historia natural; para realizar lecciones sobre objetos y un apartado de otros objetos¹⁸.

A continuación ofrecemos una visión, a través del material, de cómo eran las dependencias de la escuela. Sabemos que los espacios-dependencias más importantes se centraban en el salón de clase, el salón de reunión y comedor, el despacho del profesor, el cuarto de enfermos o dormitorio, la cocina, la galería y el portal. Así, el salón de clase estaba decorado con una imagen de la Purísima con dosel y candeleros de cristal, además de una esfera de reloj de madera. A ello habría que añadir 10 carteles sobre la Historia Sagrada, 12 de lectura, «cartelitos» de números y un cuadro del sistema métrico. Para señalar los carteles contaban con punteros, y en cuanto al material manipulativo existían figuras geométricas de madera y un aparato de lectura, invención del profesor, con juego de cilindros que giran y sirven de tablero. Para el profesor tenemos una escribanía grande, una carpeta pequeña, un libro de visitas y una esponja para limpiar el tablero. Había también dos floreros de cristal para las flores.

El salón de reunión y comedor contaba con carteles grandes de lectura, pequeños cuerpos de carpintería, una tribuna elevada del suelo por dos escalones con mesapupitre y un marco con cristal que contenía el reglamento. En cuanto a la decoración de las paredes, había un cuadro de Alfonso XII y otro de la Purísima, un calendario americano (de pared), así como un reloj con varillaje.

¹⁸ De entre el material adquirido para el aprendizaje de la lectura destacamos: abecedarios ideológicos; alfabetos ilustrados; alfabetos cónico-geográficos; gran alfabeto instructivo y divertido por Dupuis; colección de carteles de Palucie; alfabetos manuales; y un método instructivo para la enseñanza práctica de lectura.

Por lo que respecta a los materiales relacionados con la aritmética, señalar el tablero contador con enteros y quebrados; la colección de pesas y medidas métricas; los metros-uno articulado; las pizarras; colecciones de números arábigos y una serie de números impresos (sistema prusiano). Los materiales comprados para la enseñanza de la geografía se resumían en mapas de España, Mundi y de Europa; aparato geográfico; un prisma; esferas; observatorio de salón por medio de imágenes y tres colecciones de mapas recortados de España, Mundi y Europa.

Para el aprendizaje de la Historia Natural se utilizaron colecciones de láminas del empleo y uso del trigo; de los animales amigos y enemigos del labrador, junto con toda la colección con moldura y charolada, además de un Museo de Historia Natural. En cuanto a la selección y compra de material para lecciones sobre objetos, destacan las colecciones de láminas de artes y oficios; de nociones industriales, todas en su cuadro de cristal, junto con el Museo escolar. Por último, entre los materiales varios destaca el aparato de proyección, con varios cristales de H.S. e H.N. y cajas de construcción.

El despacho del profesor estaba decorado en sus paredes por un mapa de España, otro Mundi y un cuadro de pesas y medidas junto con varios mapas pequeños. Por lo que se refiere a los muebles, se contaba con una mesa con pies «torneados», una escribanía con timbre, sillón, sofá y sillas, además de un estante todo lo ancho de la pared en donde se guardaban carpetas, libros para premios, de lectura, papel, plumas, estampas, yeso, etc. Los utensilios propios del profesor eran un libro de matrícula y lista diaria, una regla y cuadradillo. El suelo se cubría con una estera.

El cuarto de enfermos o dormitorio se componía de una rinconera con puertas de cristal que guardaban los frascos de medicina, trapos, vendas, toallas etc., así como otros objetos de limpieza. El suelo se encontraba también cubierto por una estera.

En la cocina nos encontramos con utensilios propios de esta estancia, tales como vasos de zinc, de lata, varias cazuelas de lata, cucharas, tenedores, etc., además de las perchas para colgar las cestas y una rinconera para colgar objetos.

Por lo que respecta a la galería, ésta contaba con bancos de distintas dimensiones y una campana.

El portal reunía banquetas para las esperas de los niños y las madres junto con unos tableros para anuncios.

En cuanto a la biblioteca¹⁹, ésta poseía 134 volúmenes que ingresaron de la mano del director general de instrucción pública y de donaciones de las bibliotecas popu-

¹⁹ Aspectos literarios: Guillermo Tell, Poesías; La lectura como arte; Colección de nuestras letras; Obras completas. Temas variados: guía del viajero en Santiago; Los restos de Colón; Estudio de las agallas de encina de España; Las bibliotecas de España; Recuerdos de Extremadura. Aspectos relacionados con la educación, en su más amplio sentido: Memoria leída en el congreso nacional pedagógico; Memoria acerca de la organización y estado actual de las escuelas públicas de Madrid; Aritmética popular; El instructor de la infancia. Cuestiones centradas en la gramática: estudios sobre las faltas de lenguaje que se comenten en Galicia. Cuestiones relacionadas con la geografía: resumen de geografía, para uso de la escuela de primera enseñanza. Estudio de personajes importantes: Marco Fabio Quintiliano; colección de mejores autores. Con aprendizaje de materias: introducción al estudio de la asignatura de Retórica y Política; la lógica aplicada a la Física, a la Biología, a las Ciencias Prácticas y a la Química; nociones de Física; nociones de Aritmética; nociones de Geometría al alcance de los niños; nociones de Historia de España; elementos de Geografía; compendio de Gramática Castellana; compendio de Aritmética. Con material didáctico: aranceles judiciales, cartilla y cuadernos de lectura; enciclopédica popular ilustrada; ejercicios metódicos para facilitar el estudio de la Historia de España; papel maestro para aprender a escribir la letra francesa redonda; el instructor, método de lectura; lecciones de Geografía de España; lecciones de Historia de España; método nacional reformado para aprender a leer; manual de Ortografía Castellana; compendio de Gramática Castellana; colección de romances históricos y nacionales; ejercicios ortográficos para las escuelas de primera enseñanza. Aspectos relacionados con la educación de la mujer: bases precisas para la educación de la mujer; la madre, el hijo y el hogar, filosofía íntima; defensa del bello sexo; la joven bien educada; la niña expósita. Aspectos legales: Constitución democrática (1869); colección de Reales Decretos, Órdenes y Reglamentos. Con matiz religioso: a la Virgen María, oda; la estrella de Montserrat; cuentos morales; Salve dedicada a nuestra señora de las angustias; Religión e Historia Sagrada. Entre otros temas de más difícil clasificación estarían los de higiene, enfermedades contagiosas; criminalidad, socio-culturales, políticos, relacionados con la vivienda; la industria, minería; jurídico-policial; etc.

lares. Si agrupamos los libros de acuerdo a su utilidad tendremos un bloque centrado en aspectos literarios, otro en temas variados, aspectos relacionados con la educación, la gramática, la geografía, personajes importantes, material didáctico, aspectos legales y de matiz religioso.

La inauguración del primer grupo-escuela se realizará el 4 de septiembre de 1888 y en ella estarán presentes las autoridades y corporaciones, destacando al Exmo Sr. Ministro de Fomento; Director General de Instrucción Pública; Sr. Rector de la Universidad; Illmo. Sr. Obispo de Palencia; Sr. Capitán General del Distrito; Sr. Gobernador Civil de Palencia; Sr. Gobernador Militar de Palencia; Dña. Justa Domínguez Collantes; Sres. Senadores, Diputados a Cortes y provinciales; representantes de las Juntas y Establecimientos de enseñanza; Sociedad económica; comisiones del Clero y cuerpos de la guarnición; Directores de los periódicos locales; profesores de primera enseñanza, etc. El acto tuvo tal importancia que fue presidido por el Rector D. Manuel López Gómez, en representación del Ministro y Director General de Instrucción Pública y sin faltar la banda municipal.

Conclusiones

Como conclusiones podemos decir que en el caso de la ciudad de Palencia la existencia de la escuela de párvulos tiene que ver con la situación socio-educativa y con el desarrollo de la Educación Primaria. Palencia destacó en el siglo XIX y principios del XX por su inquietud educativa llegando a tener unas tasas de analfabetismo (40,45%) inferiores a la media nacional (75,5%) en 1860. Por lo que respecta al número de escuelas, una por cada 76 vecinos, era superior a la del resto del Estado (una por cada 135) en 1855. A ello habría que añadir la preocupación de las autoridades locales por la educación, llegando a destinar el 7,1% de su presupuesto a la Instrucción Primaria en 1855, cifra que situaba a Palencia cercana a la media española (9,9%), llegando en 1895 a dedicar nada menos que el 12% de su presupuesto. Así, nos encontramos con que la ciudad palentina poseía en 1874 cuatro escuelas elementales de niños; dos elementales de niñas; una de párvulos; y dos de beneficencia. Como escuelas privadas existían cuatro de niños y nueve o 10 establecimientos de niñas. Junto a éstas habría que añadir la de la Asociación de la Propaganda Católica, escuela de invierno, nocturna y dirigida a personas adultas, educándose en la ciudad algo más de 1.000 niños.

Por otra parte, parece lógico deducir que la creación de la escuela de párvulos está íntimamente relacionada con la Escuela Normal de Madrid y, en nuestro caso y en un primer momento, con la iniciativa privada. En marzo de 1857 se abre la primera escuela de párvulos en la ciudad de Palencia, que será de carácter privado. Las personas fundadoras y quienes asumieron su dirección fueron Celestino Antigüedad y Petra Inclán, su mujer, durante 19 años (1857-1876). Los dos habían sido alumnos de la Escuela Normal de Madrid, lo cual suponía que conocían los últimos métodos y tendencias pedagógicas. El éxito de este centro escolar fue considerable si utilizamos el criterio basado en el número de alumnos, pues durante los años en que fueron directores llegaron a tener entre 120 y 130 alumnos. El alto grado de formación del profesorado supuso mantener la escuela en un nivel muy elevado y con continuidad en el tiempo. La escuela, tras la muerte de D. Celestino Antigüedad acaecida en 1876, pasará a manos de su esposa y de su sobrino, Vicente Inclán, que estará en situación de interinidad hasta el 7 de junio de 1877 al tomar posesión con el número uno de dicha plaza, dotada en junio de 1877 con 1.250 pesetas anuales, más casa y retribuciones de las familias. El profesor Inclán conocía perfectamente el nacimiento, desarrollo y evolución de las escuelas de párvulos en nuestro país, ya que fue alumno de la Escuela de Virio.

El objetivo de este tipo de escuelas sigue siendo visto desde una doble perspectiva: la educativa y la social. En cuanto a la educativa, para Inclán es necesaria una formación «física, moral e intelectual» de los más pequeños y, por lo tanto, de los más indefensos. Desea para los más jóvenes una educación «esmerada e higiénica». Seguidor de las ideas de Montesino, considera que los niños deben aprender a hacer buen uso de sus facultades intelectuales y morales, aprender a obrar y discurrir como seres dotados de razón, a desarrollar hábitos y formar el carácter del hombre.

Para Vicente Inclán García, el matiz social se centraría en hacer de los niños seres útiles para la sociedad y alejarles del «vicio y la perdición». Las escuelas de párvulos recogerían a la infancia abandonada y, de esta manera, disminuiría la criminalidad. Por esta razón, los ayuntamientos deberían responsabilizarse en gran medida del fomento de estos centros.

La implicación del Ayuntamiento en el sostenimiento y evolución de esta escuela fue evidente e importante para mantenerse a lo largo del tiempo. El propio alcalde D. Pablo Espinosa concedió 2.000 reales para que se admitieran a 20 niños pobres, enviados desde el Ayuntamiento. Por otra parte, en 1860, tres años después de abrir sus puertas, pasará a ser considerada como la primera Escuela Municipal de Párvulos de Palencia. La nueva situación institucional de la escuela, ahora municipal, supuso cambios en su ubicación, pasando de la calle Ramírez al edificio de la calle de los Doctrinos,

y otorgando a los maestros un sueldo de 5.000 reales. El sostenimiento económico de la escuela de párvulos se debía a las ayudas municipales y a la contribución de un buen número de personalidades relevantes del momento. Ello supuso una estabilidad que revirtió sobre el número de alumnos que pasó de los 100/120 que atendía Celestino Antigüedad en los primeros años hasta los 300 a partir de 1879 con Vicente Inclán como maestro responsable.

Otra de las conclusiones que se desprenden de este estudio es la gran preocupación y lucha permanente de los directores de estos centros por los locales y las dependencias que debía de tener esta escuela. La escuela de párvulos tuvo distintas ubicaciones y situaciones. En un primer momento se pasó de tener un salón de clase a un segundo local con un salón de clase, un salón de reunión y comedor, un depósito de agua y cuarto de limpieza, un jardín-gimnasio junto con un jardín de entrada para concluir ya en el Grupo-escuela con las siguientes dependencias: salón de clase, salón de reunión y comedor, depósito de agua y cuarto de limpieza, jardín-gimnasio, jardín de entrada, despacho del profesor, cuarto de enfermos o dormitorio, cocina, galería, portal y biblioteca.

Los materiales fueron otro problema permanente al que tuvieron que enfrentarse estos profesores. Como conclusión se puede afirmar que el material de esta escuela parte de la iniciativa privada y, por lo tanto, lo empieza a aportar el propio maestro para pasar después por una fase de donaciones, donde destaca la realizada por la Infanta Dña. María Isabel junto con otras asumidas por personalidades de la ciudad para terminar en una adquisición por parte del Ayuntamiento al configurarse el nuevo edificio de Grupo-escuela.

Referencias bibliográficas

- ALBADALEJO, T.; DEL RÍO, B; CABALLERO, J. A. (eds.) (1998): *Quintiliano: historia y actualidad de la Retórica*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, vol. III.
- ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J. (1966): *Pedagogía del párvulo*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ARANGUREN, J. L. et al (1983): *Infancia y sociedad en España*. Jaén, Hesperia.
- ARCHIVO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. Legajos núm. 1672, 2240, 8792 y 2209.
- ARCHIVO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. Libros 2500 y 2237.

- BAJO, F; BETRÁN, J. L. (1998): *Breve historia de la infancia*. Madrid, Temas de Hoy.
- BECERRO de BENGOA, R. (1993): *El libro de Palencia*. 1874, reeditada por Palencia, Caja España.
- BORRÁS LLOP, J. M. (dir.) (1996): *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- BOSWELL, J. (1999): *La misericordia ajena*. Barcelona, Muchnik.
- BUISINE-SOUBEYROUX, M. H. (1999): *Alfabetización, educación y sociedad en Logroño en tiempos de Espartero (1833-1875)*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- COLMENAR ORZAES, C. (1991): «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la restauración», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 10, pp. 89-107.
- COSSIO, M. B. (1917): *La enseñanza primera en España*, Madrid. Madrid, R. Rojas.
- COSTA RICO, A. (1997): «Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX» en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 16, pp. 91-112.
- DE ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1879): *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de jardines de la Infancia de F.Froebel*. Madrid, Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- DE LA CALLE CARRACEDO M.; SÁNCHEZ AGUSTÍN, M. (1996): «La implantación del modelo educativo liberal». En P. GARCÍA COLMENARES *et al*: *Historia de Palencia, siglos XIX y XX*. Palencia, El Norte de Castilla.
- DELGADO, B (2000): *Historia de la infancia*. Barcelona, Ariel.
- EMA FERNÁNDEZ, F. J. (1999): *Educación y sociedad en Pamplona durante la segunda mitad del siglo XIX (1843-189)*. Pamplona, Gobierno de Navarra.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1984-85): *Historia de la educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Vol. I y II, Madrid, Anaya.
- ESTEBAN, L.; LÓPEZ MARTÍN, R. (1993-94): «Escuela y espacio: testimonios y textos», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 12-13, pp. 75-97.
- FAUBELL ZAPATA, V. (1974): «Notas históricas sobre preescolarización en España», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 79, pp.283-312.
- FERRER C.; MAURA, S. (1973): *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid, Cedesa.
- GARCÍA COLMENARES, P. et al (1996): *Historia de Palencia, siglos XIX y XX*. Palencia, El Norte de Castilla.

- GIGINTA, M. de. (2000): *Tratado de remedio de pobres*, Barcelona, Ariel.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (1998): *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939)*. Oviedo, Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias.
- GONZÁLEZ LOSADA, S. (1999): *Maestros, alumnos y escuelas en Huelva (1857-1900)*. Huelva, Diputación Provincial.
- INCLÁN GARCÍA, V. (1888): *Memoria sobre la escuela de párvulos de Palencia*. Palencia, Archivo Municipal.
- LAHOZ ABAD, P. (1991): «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 10, pp. 107-135.
- (1993-94): «Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 12-13, pp. 121-149.
- LUC, J-N. (dir.) (1999): «L' école maternelle en Europe, XIXe-XXe», en *Histoire de l'éducation*, París, 82.
- MADOZ, P. (1984): *Diccionario geográfico estadístico histórico de España y sus posesiones de ultramar (1845-1850)*. Reeditada en Valladolid, Ámbito.
- MANTÍNEZ NAVARRO, A. (1988): *Curso de educación, métodos de enseñanza y pedagogía*. Madrid, MEC.
- MARTÍN JIMÉNEZ, I. (1994): *El sistema educativo de la restauración en el distrito universitario de Valladolid (1857-1900)*. Valladolid, Junta de Castilla y León .
- MEC (1979): *Historia de la educación*. Vol. II. Madrid, MEC.
- MOLERO PINTADO, A. (1999): *Bases para una historia de la educación infantil en España*. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- MONTANOS FERRIN, E. (1980): *La familia en la Alta Edad Media*. Pamplona, Eunsa.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L.; VIÑAO FRAGO, A. (coord.) (2000): «Higienismo y educación (ss. XVIII-XX)», en *Revista de Ciencias Sociales*, 20.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2000): *Educación, salud y protección a la infancia: Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*. Cartagena, Áglaya.
- NASH, M. (1983): *Mujer, familia y trabajo en España 1875-1936*. Barcelona, Anthropos.
- NEBRIJA, E. A. (1981): *La educación de los hijos*. Valencia, Universidad de Valencia.
- QUINTILLANO, M. F. (1887): *Instituciones oratorias*. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y c^a.

- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (1987), 6, monografía: *Infancia y Educación en los siglos XIX y XX*.
- RUIZ BERRIO, J. (ED.) (2000): *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1982): «En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 112, pp. 439-446.
- RUIZ RODRIGO, C.; PALACIO LIS, I. (1999): *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar: antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*. Valencia, Universidad de Valencia.
- SÁNCHEZ DE ARÉVALO, R. (1999): *Tratado sobre técnica, método y manera de criar a los hijos, niños y jóvenes (1453)*. Pamplona, Universidad de Navarra.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1991): «Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España» en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 10, pp. 63-89.
- (1985): «Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: repercusión en la España decimonónica», en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 4, pp. 63-73.
- SANCHIDRIÁN, M. C. (1982): «La primera escuela normal de párvulos», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 111, pp. 285-292.
- SANTOLARIA SIERRA, F. (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- (1984): *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragos*. Barcelona, Direcció General de Protecció i Tutela de Menors.
- SÓLER FIERRÉZ, E. (coord.) (1999): «150 años de Inspección educativa», en *Revista Bordón*, vol. LI, 3.
- SUREDA, B. (1984): *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca, Prensa Universitaria.
- TIANA FERRER, A. et al (2002): *Historia de la educación: Edad Contemporánea*. Madrid, UNED.
- TOLOSA LATOUR, M. (1903): *La protección a la infancia en España. Leyes y proyectos*. Madrid, Ricardo Fe.
- VIDAL GALACHE, F. (1995): *Bordes y bastardos. Una historia de la inclusa de Madrid*. Madrid, Compañía Literaria.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993-94): «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones» en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 12-13, pp. 17-75.

VV.AA. (1998): *Atención a la infancia y espacios educativos: aspectos comparados*.
VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Universidad de Sevilla, Sevilla,
marzo.

Una imagen de la inmigración desde la prensa de Madrid

M^a del Pilar Quicios García¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El objeto del presente artículo es difundir los resultados de una investigación realizada desde noviembre de 2004 a junio de 2005. Esta investigación ha consistido en analizar en profundidad tanto cuantitativa como cualitativamente a través de técnicas objetivas y programas informáticos (SPSS versión 12.0 y ATLAS/TI versión 4.2) los contenidos manifiestos y latentes transmitidos desde la prensa escrita de Madrid (*ABC, El País, El Mundo y La Razón*) en el mes de noviembre de 2004. El fin último de este trabajo es poder establecer mecanismos de intervención desde la educación partiendo de datos objetiva y científicamente comprobados sobre un tema bien candente en la sociedad del momento: los movimientos migratorios.

Palabras clave: inmigración, prensa escrita, intervención social, ley de extranjería.

Abstract: *An image of immigration from the Press of Madrid*

The object of this article is to disseminate the results of a research project. This project, accomplished within the November 2004 - June 2005 period, consisted in an in-depth analysis, both quantitative and qualitative, using objective techniques and computer programmes (SPSS, 12.0 Version, and ATLAS/TI, 4.2 Version), of the plainly-stated and latent contents conveyed by the local daily press (*ABC, El Mundo, El País and La Razón*) for November 2004. The end-purpose of the project is that of being able to establish contributory mechanisms at the Education level, starting from objective and scientifically verified data, on a red-hot issue in current society—viz., human migratory flows.

Key words: immigration, written press, social action, immigration laws.

Introducción

Uno de los cometidos de la prensa escrita de cualquier población es acercar a los ciudadanos las noticias de interés que se producen a diario en todo el mundo y en los territorios geográficamente más próximos al lector. Este es el motivo que ha originado la elaboración de esta investigación. Desde una perspectiva pedagógica se ha querido conocer qué tipo de informaciones se transmiten, desde la prensa escrita de Madrid, a los lectores de esta comunidad sobre una nueva realidad sociológica como es el fenómeno de la inmigración.

Para hacer este trabajo de investigación se ha elegido un mes valle del año, el mes de noviembre de 2004 por ser un mes en el que no había ningún acontecimiento especial que hiciera inclinar la balanza hacia un campo u otro y poder variar así, el resultado del proceso de investigación. El mes de noviembre de 2004 era un periodo neutro en el que no se iba a incidir específicamente en el proceso de escolarización de la población inmigrante (como ocurre en el mes de septiembre), tampoco se iban a reseñar estadísticas de entradas y salidas de inmigrantes a través de aeronaves o pateras (como suele ocurrir en los meses de verano), ni se iban a mostrar datos y cifras sobre ocupaciones laborales (típico de los meses de diciembre y enero), noviembre podía considerarse un mes estándar y ordinario.

Se consultaron las ediciones de los cuatro periódicos publicados en Madrid en el mes de noviembre de 2004, a saber: *El País*, *ABC*, *El Mundo* y *La Razón*. Desde estos cuatro periódicos se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente la información ofrecida a la población en general sin tener ninguna idea preconcebida que pudiera falsear el resultado de la investigación. Ciertamente, en todo este tiempo hubo que separar mentalmente lo que se ve por las calles de la ciudad a diario de lo que se transmite desde los periódicos. Madrid es una ciudad que en los últimos cinco años ha visto fuertemente incrementada la presencia de población inmigrante entre sus ciudadanos como atestiguan tanto las cifras del padrón municipal como los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística. Es completamente habitual encontrar población venida de lejos desempeñando las funciones de albañiles, barrenderos, jardineros, cristaleros, teleoperadores, dependientes, repartidores, pintores, empleados del hogar, vendedores ambulantes, feriantes, mendigos...

La capital de España es una ciudad multiétnica que, sin haber roto su armonía demográfica todavía, desarrolla su actividad diaria apoyada en el trabajo de estos trabajadores foráneos. En sus calles no se observan brotes de fuerte racismo o xenofobia generalizada, en sus centros escolares se educan con esfuerzo pero dentro de la normalidad alum-

nos de distintos orígenes, en los centros de salud se atiende por igual a todos los enfermos independientemente de su lugar de nacimiento, los parques infantiles son visitados por niños españoles y extranjeros por igual, el ocio y el tiempo libre también es compartido, en los puestos de los mercados se venden mercancías típicamente españolas junto a productos de otras latitudes sin distinción. Madrid es un crisol de razas, costumbres y nacionalidades curiosa pero armónicamente establecidas.

Esta idea de tranquilidad y normalidad no es la encontrada en la prensa del mes de noviembre consultada. Desde los medios de comunicación escrita se insiste día tras día en actos violentos, hacinamiento en las viviendas, condiciones de vida infrahumanas, precariedad laboral excesiva, siniestralidad... En definitiva, la prensa presenta exclusivamente los datos más sangrantes y escalofriantes de esta realidad sociológica. Desde este artículo se pretende, analizar los datos aparecidos en la prensa escrita de Madrid para en un segundo momento, tal vez en otro artículo posterior, realizar una labor de contrapeso desde la educación con el fin último de lograr la integración de la población inmigrante en la sociedad española partiendo de unos datos objetivamente demostrados.

Objetivos de esta investigación

El principal objetivo de este trabajo de investigación consiste en describir la forma como la prensa escrita da cobertura al tema de la inmigración desde los contextos sociales, políticos, económicos, institucionales y personales que circunscriben y determinan la vida del inmigrante en esta sociedad. Para conseguir este objetivo se describen las tendencias que se encuentran en las noticias sobre inmigración y se analizan los contenidos manifiestos de las noticias aparecidas en los distintos periódicos.

Método de la investigación

Dada la naturaleza de la investigación, enfocada hacia el análisis de la inmigración en las noticias aparecidas en la prensa de la capital de España, metodológicamente se opta por utilizar el Análisis de Contenido que para Krippendorff (1997, 28) es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Esta concepción de análisis

supera las ideas de Sommer y Sommer (1997) que consideran que «el análisis de contenido es un técnica para describir sistemáticamente la forma y el fondo del material escrito o hablado» Sommer y Sommer (1997: 216) en líneas posteriores afirman que, «la base del análisis de contenido es la cuantificación». Krippendorff, discrepa de sus colegas al considerar que actuar de esta manera impide analizar contenidos latentes ya que los mensajes no tienen un significado único por lo que propone abordar los datos desde múltiples perspectivas al afirmar: «en cualquier mensaje escrito se pueden computar letras, palabras u oraciones; pueden categorizarse las frases, describir la estructura lógica de las expresiones, verificar las asociaciones, denotaciones, connotaciones o fuerzas elocutivas; y también pueden formularse interpretaciones psiquiátricas, sociológicas o políticas» Krippendorff (1997, 30).

Piñuel (2002) en la misma línea que Krippendorff afirma que se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas, basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en las que se han producido los textos o sobre las condiciones que pueden darse para emplearlas posteriormente.

En la investigación objeto de este artículo se ha optado por complementar la información cuantitativa con la cualificación del contenido abordando, por un lado

TABLA I. Metodología de la investigación

	Aplicación de las fases del análisis de contenido
Preanálisis	Planteamiento del problema de estudio Localización de material Sección y recopilación del contenido Formulación de objetivos Organización y preparación de documentos: digitalización en formato RFT.
Codificación	Basado en la Codificación abierta, Strauss y Corbin (1990) y en la Inducción analítica (Taylor y Bodgan, 1992), se confeccionó un listado de códigos y un sistema de categorías que fue sometido al proceso de validación de expertos
Sistema de categorías	El sistema de categorías actúa como eje vertebral para establecer las categorías de análisis y la presentación de los resultados.
Análisis de resultados	Se hace en varios niveles: 1º nivel: análisis cuantitativo por categoría. 2º nivel: presentación de la cuantificación de los contenidos por categoría por periódico. 3º nivel: muestra el análisis cualitativo de las categorías. 4º nivel: muestra la integración de los resultados finales del estudio

TABLA II. Marco muestral

Periódico	Noticias publicadas
ABC	33
El País	45
El Mundo	26
La Razón	27
Total	131

procesos estadísticos de análisis de datos y por otro, procesos de categorización de los datos desde una óptica cualitativa para integrar posteriormente los resultados encontrados. En la tabla adjunta (Tabla I) se sintetiza la metodología general aplicada.

Muestra

Las noticias sobre inmigración publicadas en noviembre de 2004 en los cuatro periódicos de la capital de España (*ABC, El País, El Mundo y La Razón*) se repartieron según se indica en la Tabla II.

Unidades de análisis

Cada noticia se descompuso en varias unidades de análisis. Así se analizaron separadamente los titulares de los antetítulos, éstos de los post-títulos así como de los resúmenes de contenido y otros titulares. Finalmente las unidades de análisis abordadas fueron 439, distribuidas según se indica en la Tabla III.

TABLA III. Unidades de análisis

Periódico	f	%
1. ABC	96	21,9%
2. El País	183	41,7%
3. El Mundo	77	17,5%
4. La Razón	83	18,9%
Total	439	100%

TABLA IV. Niveles de análisis

Nivel	Unidades de análisis	Técnicas usadas	Herramientas de software empleadas en el análisis
Manifiesto	Titulares, antetítulos, post-títulos u otros titulares	Análisis cuantitativo a partir de: – Análisis temático basado en los elementos señalados por Colle (2000): lista de frecuencias, identificación y clasificación temática, palabras de contexto. – Análisis de respuestas múltiples para el análisis de las categorías Pardo y San Martín (2002)	SPSS versión 12.0
Latente	Resumen del contenido de la noticia	Análisis cualitativo basado en: – Análisis cualitativo de datos textuales mediante la Codificación teórica, Strauss y Corbin (2002), Northcutt y McCoy (2004)	ATLAS/TI versión 4.2

Análisis de los datos

En función de los objetivos de la investigación y en concordancia con la metodología aplicada se establecieron los niveles de análisis que se muestran en la Tabla IV.

Resultados

Siguiendo la metodología descrita para el análisis de los resultados, se estableció un Sistema de Categorías Emergentes como muestra la Tabla V.

De manera general la prensa muestra dos aspectos importantes de la inmigración, en primer lugar la forma en que se denominan a las personas que han emigrado denominándoles Sin papeles o indocumentados. La utilización de estos vocablos tiene una clara intención despectiva. En los periódicos de Madrid se recogen textualmente frases como: «la cifra de sin papeles ha bajado» (2:113), «los sin papeles se agolparon a un lado de la patera» (2:115). No obstante, la denominación más común sigue siendo la de inmigrantes (1:80) 16-11-04 T: «Un tercio de los 4,5 millones de inmigrantes de la UE ha recalado en España». A esta denominación la sigue cuantitativamente la de extranjeros: (1:66) R: «Las uniones entre extranjeros y españoles han aumentado casi un 30 por ciento en un año». (véase Diagrama II).

En la prensa se hace referencia a la inmigración describiendo los lugares que sirven de puertas de entrada al país —las costas de la península o lugares fronterizos por donde acceden los inmigrantes con frases como—: «tras naufragar una patera en Fuerteventura» (4:35), (2:58) «23-11-04 interceptados 33 sin papeles en Ceuta, Cádiz y Almería».

TABLA V. Tabla de categorías emergentes

Categoría:	Códigos asociados	
Panorama general: (Contextualización del problema)	Identificación: ¿Quiénes son?, ¿Cuántos son?. Puentes de inmigración	Sin papeles, extranjeros, inmigrantes
Condiciones de vida del inmigrante	Inmigración y Educación	Educación Infantil Educación y Religión
	Inmigración y trabajo	Ocupación del inmigrante
	Inmigración y vivienda	Demandas de vivienda
	Inmigración y salud	
Delitos de la inmigración	Inmigración y delincuencia	Explotación de personas
		Homicidios
		Tráfico de personas
		Tráfico de documentos
		Prostitución
El papel del Gobierno	Inmigración y política	Desacuerdos políticos
Inmigración y terrorismo	El terrorismo extranjero	Ley de Extranjería
Planteamiento de soluciones	Soluciones ocupacionales	
	Soluciones educativas	
	Soluciones generales	
	Acciones de seguridad y control	
Racismo	Racismo anti-inmigrante	
	Racismo institucional	
	El racismo de la sociedad	
Inmigración y siniestros	Siniestralidad	
	Abuso contra hijos de inmigrantes	
Respaldo al inmigrante	Apoyo al inmigrante	
	Visión positiva de la inmigración	

El origen del inmigrante es un elemento común en las noticias y viene expresado a través de la nacionalidad o el continente de donde provienen estas personas. Es bastante frecuente, encontrar junto a sus orígenes la cuantificación de los mismos con expresiones como: (4:35) «T: Dos africanos muertos y 14 desaparecidos», (2:80) «Para él trabajaban 112 rumanos de sol a sol en condiciones infrahumanas», (2:60) «120 jóvenes colombianos, ecuatorianos, chilenos, marroquíes o rumanos forman una escuela deportiva para inmigrantes» (véase Diagrama III).

Una categoría que refleja el contenido de la prensa son las condiciones que enmarcan y hasta determinan la vida de esta población, categoría que responde a los interrogantes: ¿En qué trabajan?, ¿qué hacen en sus trabajos?, ¿dónde viven?, ¿dónde estudian?, ¿cómo les atiende la sanidad? Estas preguntas son contestadas por gran número de noticias que describen la vida ordinaria del inmigrante (véase Diagrama IV).

DIAGRAMA I. Estructura de la categoría panorama general

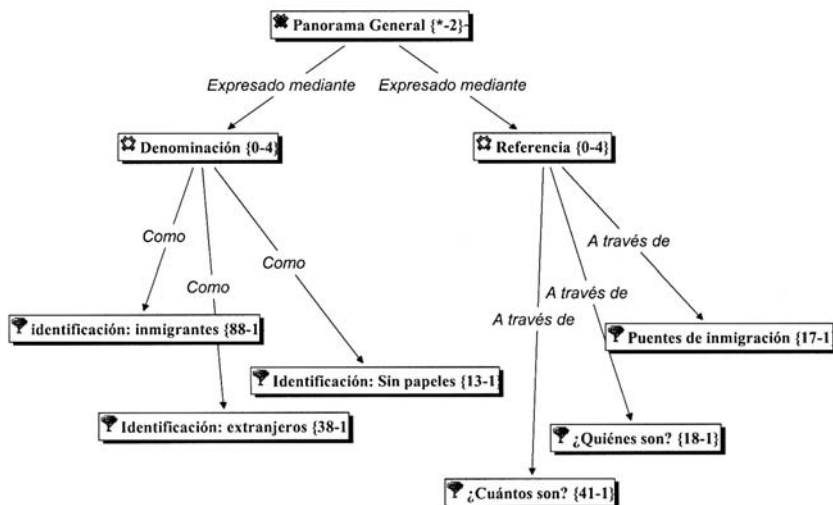


DIAGRAMA II. Denominación de la población inmigrante

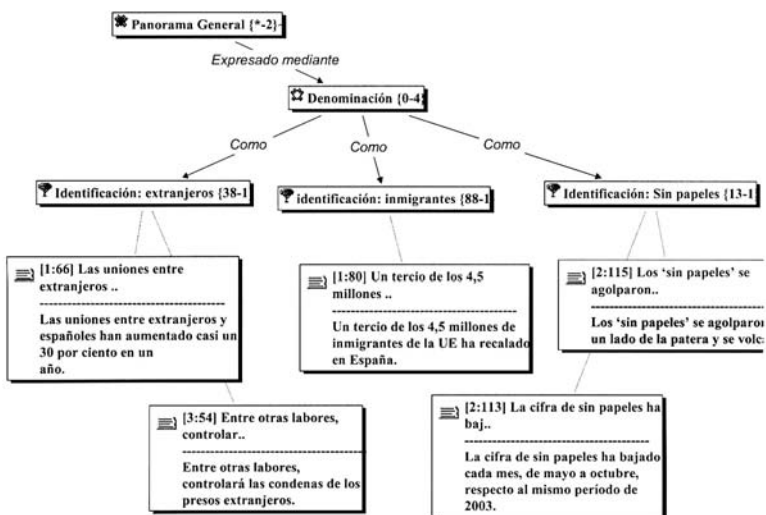


DIAGRAMA III. Referentes de la población inmigrante

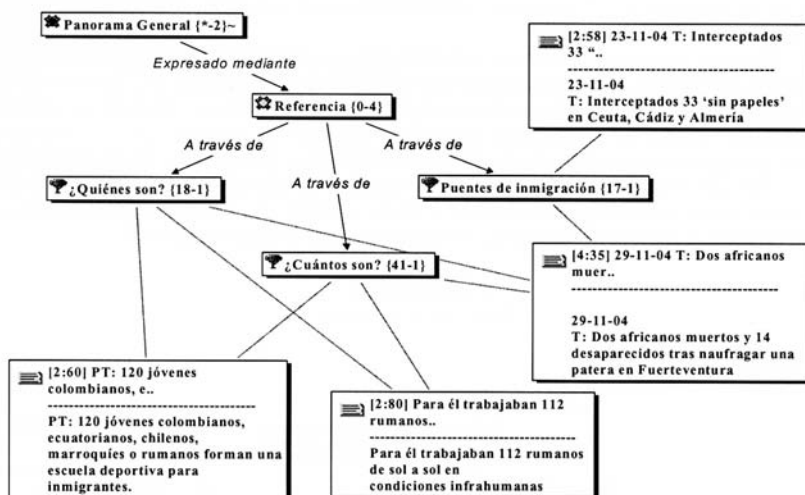
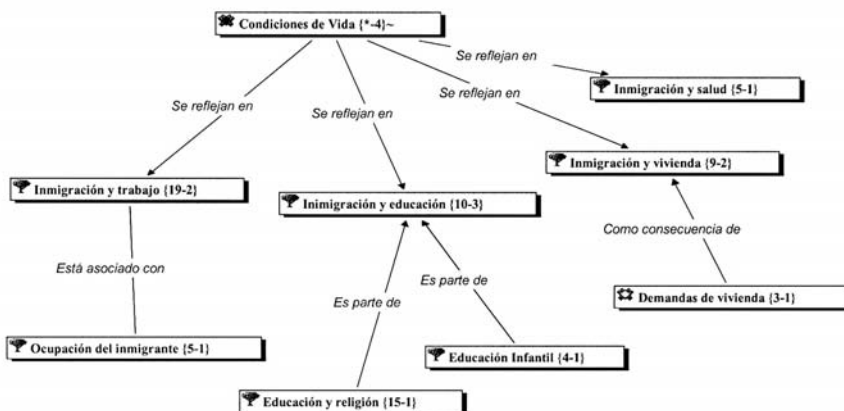


DIAGRAMA IV. Condiciones de vida



La prensa suele referirse fundamentalmente a la ocupación laboral de los inmigrantes como se ve por los siguientes titulares: 1:2 11-11-04 T: «El 34 por 100 de los empleos creados hasta septiembre fue ocupado por extranjeros». 3:2 04-11-04 T: «323.000 inmigrantes con *papeles* trabajan en la economía sumergida». Por otra parte también se reflejan las ocupaciones u oficios principales, diciendo: 2:18 PT: «Los inmigrantes suelen realizar los empleos más duros y peor pagados, pero además, en muchos casos sufren un trato degradante». 2:39 OT: «Vivir a ras de calle. Músicos callejeros e indigentes forman parte del paisaje cotidiano del distrito». 4:23 24-11-04 T: «El Gobierno prevé legalizar a 10.000 empleadas de hogar».

Tampoco escasean las noticias referidas a las condiciones inhumanas en las que trabajan los inmigrantes con afirmaciones como: 2:104 «Para él trabajaban 112 rumanos de sol a sol en condiciones inhumanas en olivares de Sevilla, donde vivían en chamiros contruidos con plásticos y cañas, sin instalaciones higiénicas. Cobraban 20 céntimos por kilo recogido, cantidad a la que había que restar la comisión de los manijeros (capataces)». No es extraño que se relacionen con el tema de la actividad laboral noticias referidas al proceso de regularización de inmigrantes con un matiz político y social: 3:36 03-11-04 T: «Los trabajadores autónomos no podrán acogerse al proceso de regularización de inmigrantes» (véase Diagrama V).

En el campo educativo, los temas fundamentalmente tratados hacen referencia al proceso de escolarización de los hijos de los inmigrantes en nuestras aulas, con informaciones como: 1:31 30-11-04 T: «La concertada acoge a más de un tercio de las aulas para inmigrantes». 3:26 «La primera condición para ser aceptados es escolarizar a todos los menores con un objetivo: evitar la mendicidad infantil.» 3:31 «Los colegios públicos y concertados de la región tienen 186 aulas de enlace que se ocupan de enseñar a los niños extranjeros el idioma para que puedan seguir con el resto de los alumnos el ritmo de las clases de los centros».

El segundo tema tratado en el campo de la educación es la enseñanza del Islam en las aulas de los colegios públicos y concertados. La presentación que se hace de esta variable no es muy acertada puesto que desde ninguno de los periódicos analizados se hace una reflexión que es previa y obligada para entender la preocupación que el colectivo musulmán tiene sobre este asunto. Sería preciso comenzar recordando al lector no iniciado que algunas nacionalidades, por ejemplo los marroquíes, están obligados a ser musulmanes, esto es, es completamente impensable educar a los niños fuera de esta religión puesto que ser marroquí lleva implícito el ser educado en la religión de Mahoma. Partir de esta realidad bien explicada evitaría críticas ineptas e injustificadas hacia un hecho que debe ser asumido como completamente normal que

DIAGRAMA V. Inmigración y trabajo

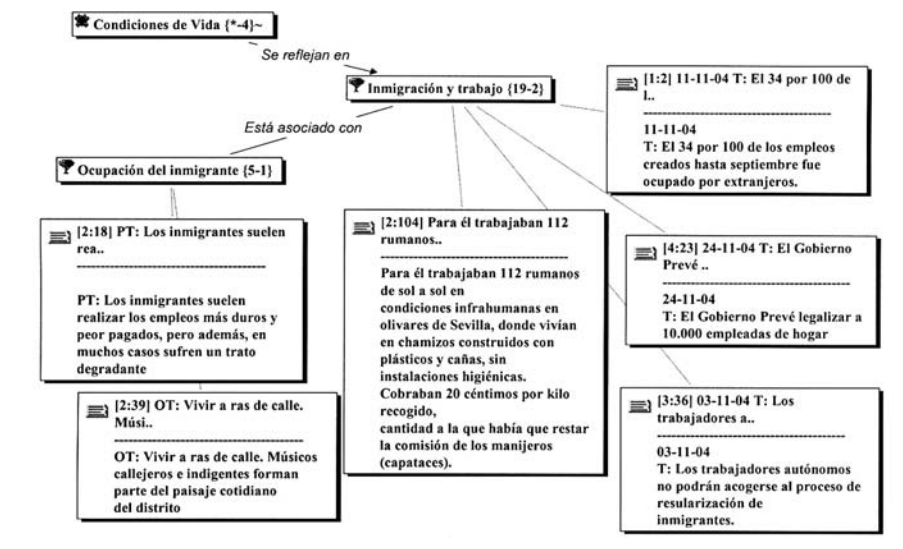
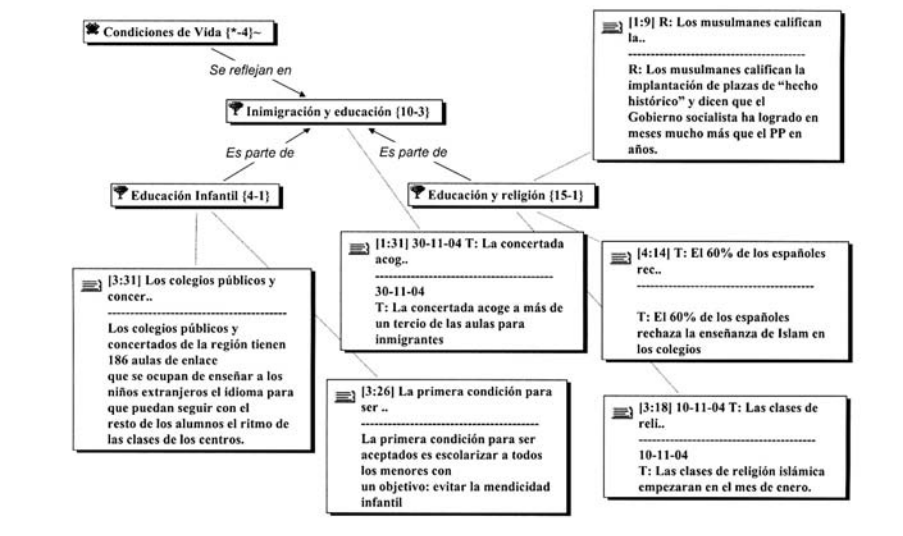


DIAGRAMA VI. Inmigración y educación



consiste en educar integralmente a los alumnos provenientes de esos países y esas sensibilidades.

En prensa se recogen noticias como; 1:9 R: «Los musulmanes califican la implantación de plazas de *becho histórico* y dicen que el Gobierno socialista ha logrado en meses mucho más que el PP en años». 1:57 R: «El derecho constitucional a recibir la enseñanza religiosa es plenamente reconocido, pero los padres reclaman también la posibilidad real de elegir centro educativo». 3:18 10-11-04 T: «Las clases de religión islámica empezaron en el mes de enero». 4:14 T: «El 60% de los españoles rechaza la enseñanza de Islam en los colegios» (véase Diagrama VI).

La vivienda es otra categoría investigada, que aunque tiene menor cobertura cuantitativamente también ocupa algunas páginas de los periódicos, con aspectos como la ubicación de los inmigrantes por zonas y el incremento de la demanda sufrida por la vivienda de alquiler. Algunas noticias son: 1:64 R: «Durante el mes de agosto se hipotecaron 117.259 fincas rústicas y urbanas, un 27% más que en el mismo mes de 2003 según datos de estadística». 2:15 PT: «El distrito de Retiro, uno de los más caros de Madrid, tiene el tercer porcentaje más bajo de vecinos extranjeros». 3:9 08-11-04 (portada) T: «En este piso de Vitoria están empadronados 45 inmigrantes que ni siquiera viven en España».

En materia de salud la cobertura es verdaderamente baja, el grueso de las noticias están referidas a planes y/o acciones realizadas por el Gobierno para hacer llegar la asistencia sanitaria a la población inmigrante. Así se lee: 1:59 25-11-04T: «Tres pisos de emergencia para extranjeras maltratadas». 4:1 03-11-04T: «Aguirre creará una red de casas de acogida para las inmigrantes que sufran de malos tratos». Menor cobertura todavía tienen las condiciones sanitarias de esta población. Se dice: 3:44 22-11-04 T: «Hay mujeres con más de 14 abortos». El resumen de esta información se ve en el Diagrama VII.

Esta categoría tiene junto con siniestros una gran cobertura informativa. Suele reflejarse a través de grandes titulares y reseñas fotográficas. Desde el punto de vista cuantitativo se observó que algunos periódicos resaltan unos temas más que otros. Como actos delictivos se engloban tanto el tráfico de personas y documentos como los homicidios. En las noticias referidas a actos delictivos se resalta junto a la acción cometida la nacionalidad del infractor creando un deterioro de la imagen general de los inmigrantes de esa nacionalidad. Algunas informaciones dicen: 1:10 12-11-04 T: «Desarticulada una banda que prostituía a mujeres rumanas». 1:14 16-11-06T: «El ecuatoriano que murió en la reyerta de Carabanchel recibió dos cuchilladas en el costado». 2:54 10-11-04T: «Tres detenidos por el homicidio de una menor rumana que desapareció hace dos semanas» (véase Diagramas VIII y IX).

DIAGRAMA VII. Inmigración y condiciones de vida

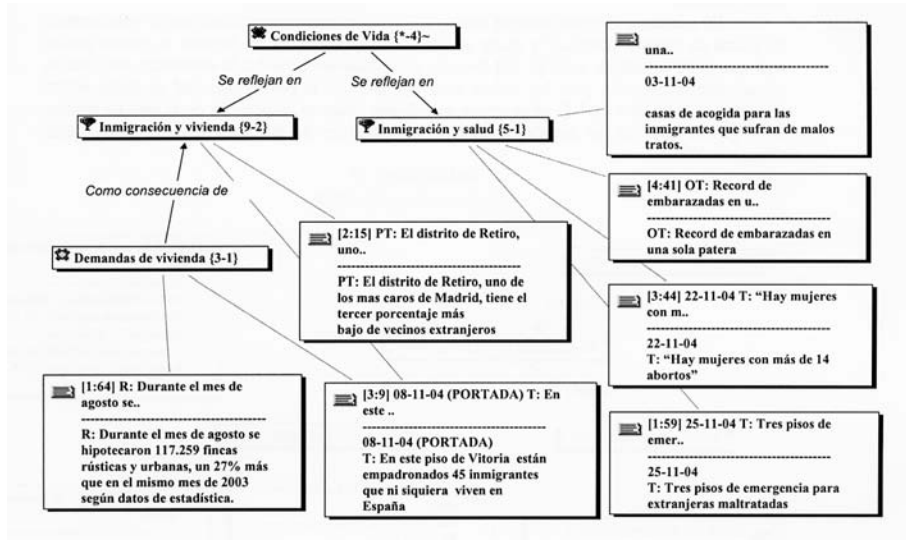


DIAGRAMA VIII. Delitos de la inmigración tráfico de personas y homicidios

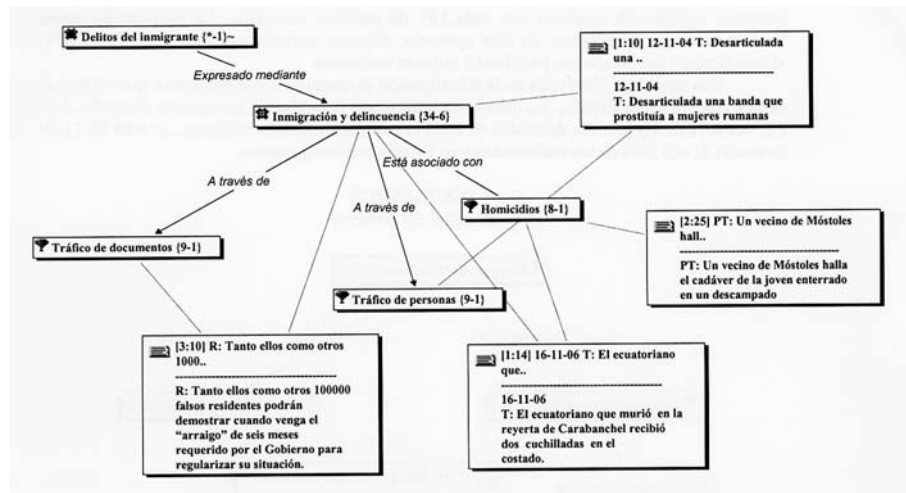
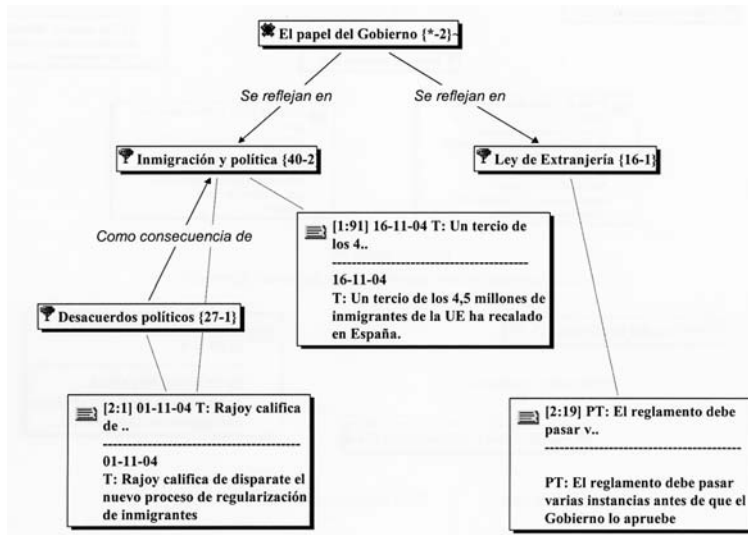


DIAGRAMA IX. Delitos de la inmigración: explotación de personas y prostitución



DIAGRAMA X. El papel del gobierno



La explotación contra las personas constituye otro tipo de delito, cometido casi siempre desde el mundo laboral. Algunos textos indican: 2:49 PT: «Los trabajadores, todos ellos rumanos, recibían 20 céntimos por cada kilo de aceituna recogido». La prostitución ocupa también un lugar importante en este apartado. Algunas noticias refieren: 1:10 12-11-04T: «Desarticulada una banda que prostituía a mujeres rumanas».

Una tendencia observada en la investigación es cuantificar con respecto a la totalidad de delitos cometidos en España, los delitos cometidos por la población inmigrante diciendo: 4:10 PT: «el 40% de los jóvenes detenidos en 2003 era de nacionalidad extranjera...» 4:24 25-11-04 (portada) T: «El 30% de los maltratados en España son inmigrantes».

Esta categoría ocupa la mayor extensión de las noticias. Es un escenario muy recurrente. Las noticias suelen referirse tanto a actuaciones políticas: (1:91)16-11-04T: «Un tercio de los 4,5 millones de inmigrantes de la UE ha recalado en España.» (2:19) PT: «El reglamento debe pasar varias instancias antes de que el Gobierno lo apruebe» como a enfrentamiento o discrepancias por actuaciones concretas del gobierno. (2:1) 01-11-04 T: «Rajoy califica de disparate el nuevo proceso de regularización de inmigrantes» (véase Diagrama X y XI).

Algunos titulares son: 1:43 R: «Bronca entre el Gobierno y el PP». 2:2 «Mariano Rajoy, dejó claro que su partido no va a apoyar el proceso de regularización». 3:3 «el reglamento de extranjería alienta las mafias y les da alas en sus argumentos». 4:13. «El Gobierno acusado de apoyar una religión que admite azotar a la mujer». -véase Diagrama XI-.

Sobre la Ley de extranjería se señala: (1:45) «Una simple cédula y un domicilio de arraigo para impedir su deportación». 2:192 «1,3 millones de extranjeros tendrán la oportunidad de regularizar su situación». (4:27) AT: «el nuevo reglamento lo permite concede la residencia por motivos de seguridad social». (1:88) PT: «Salió de prisión en 2002, tras cumplir condena por terrorismo, y se instaló en Tudela». R: «Tres suicidas de Leganés tenían decretos de expulsión nunca ejecutados, a un preso le renovaron el permiso por proceso automático y otro obtuvo el permanente por error».

Aunque en esta categoría también aparecen informaciones sobre políticas educativas o de seguridad su intención principal es resaltar las contradicciones que, en esencia, encierra la ley, presentando para ello los agujeros jurídicos que han perjudicado a la sociedad española como la imposibilidad de deportaciones por delitos, la concesión de permisos de residencia dudosos... (véase Diagrama XII).

Con poca intensidad, pero de forma permanente, aparecen en la prensa informaciones sobre inmigración y terrorismo. Concretamente se centran en los terroristas implicados en las matanzas del 11-M, sus formas de vida y sus maneras de actuar. 4:84

DIAGRAMA XI. Desacuerdos políticos

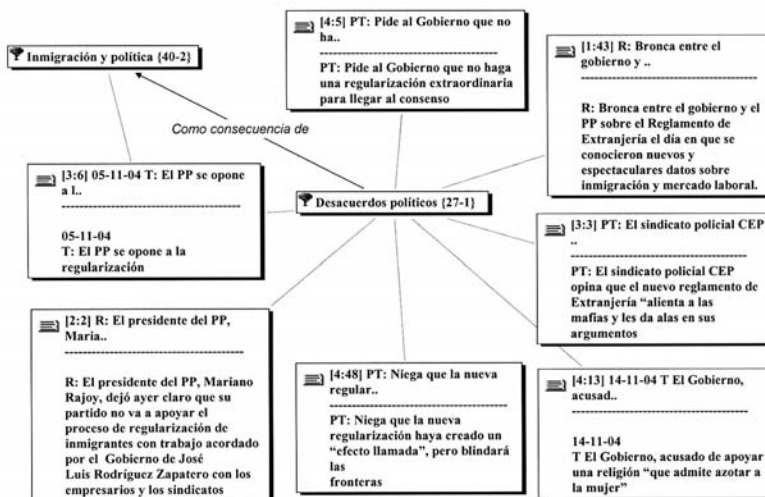
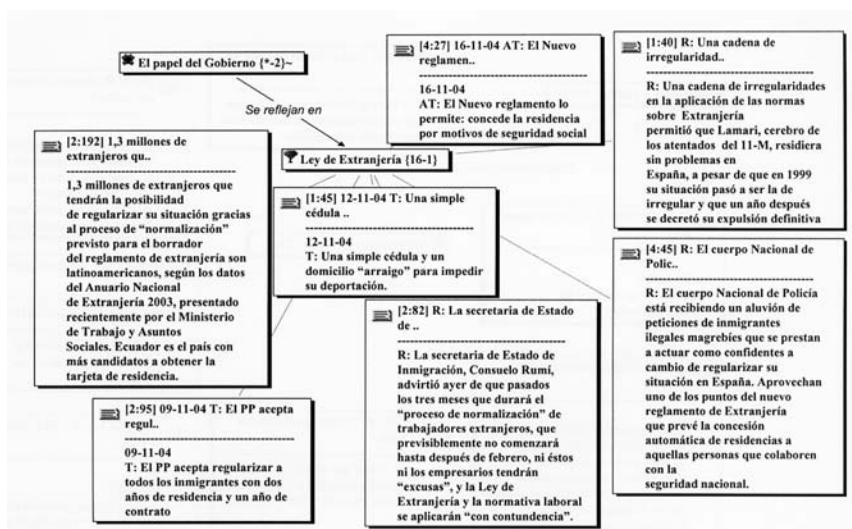


DIAGRAMA XII. Ley de extranjería



PT: «Aprovechan la inminente regularización de inmigrantes para colaborar en la lucha contra el terrorismo islamista. La policía recibe un aluvión de peticiones, sobre todo de marroquíes y argelinos. En la Guardia Civil pasa justo lo contrario: ha descendido el número de *informadores musulmanes*, al parecer debido a la filtración de nombres tras el 11-M». Se incide, igualmente en los agujeros o lagunas que presenta la ley de extranjería: 1:39 08-11-04 (portada) T: «El cerebro del 11-M eludió su expulsión por los *agujeros* de la ley de Extranjería». 1:88 PT: «Salió de prisión en 2002, tras cumplir condena por terrorismo, y se instaló en Tudela». R: «Tres suicidas de Leganés tenían decretos de expulsión nunca ejecutados, a un preso le renovaron el permiso por *proceso automático* y otro obtuvo el permanente por error y en errores administrativos» (véase Diagrama XIII).

Como se observará en el diagrama XIV y reforzando los resultados cuantitativos de esta categoría, las soluciones que se implementan desde los organismos e instituciones del gobierno van encaminadas, en su inmensa mayoría a desarrollar acciones y mecanismos de control desde las fuerzas de orden público. Se dice: (1:33) «Cae un 23% el número de detenidos en patera en lo que va de año». (2:85) 01-11-04 «CiU y CC planean máximo control de fronteras durante la legalización», (3:37) 05-11-04 «La policía creará la Unidad Central de Expulsiones y Repatriaciones».

Aparecen también informaciones transnacionales como éstas: (1:52) R: «Los próximos días 17 y 18 de Noviembre se celebrará una cumbre del CES en los países euro-mediterráneos para buscar soluciones de inmigración». (1:65) OT: «Plan contra las conductas intolerantes y racistas».

Educativamente se limitan a prescribir la integración en las aulas de los niños extranjeros y a verter alguna pincelada sobre posibles ocupaciones de la población inmigrante adulta. (1:13) R: «El Ministerio de Defensa abrirá en 2005 el acceso de extranjeros a las unidades que integran La Flota...» (véase Diagrama XIV).

Las acciones xenófobas centran la atención periodística. Principalmente aquellas con contenidos violentos y crueles. Se expresan frases como: 2:17 OT: «Vete a trabajar a tu país». 4:11 14-11-04 T: «Los inmigrantes, víctimas de la sociedad occidental». Estas noticias tienen un contenido siempre despectivo aunque no generalizado. Más intransigentes, y crueles son expresiones que se han englobado en la categoría racismo anti-inmigrante, algunos ejemplos lo constituyen estas frases: 1:22 28-11-04 T: «Protestan contra un alcalde del PP que llamó «invasores bárbaros» a los inmigrantes». 2:101 R: «El primer asesinato racista que tuvo lugar en España se produjo en el distrito de Moncloa-Aravaca en 1992. A la dominicana Lucrecia Pérez le dispararon unos individuos que querían «dar un susto a los sudacas».

DIAGRAMA XIII. Inmigración y terrorismo

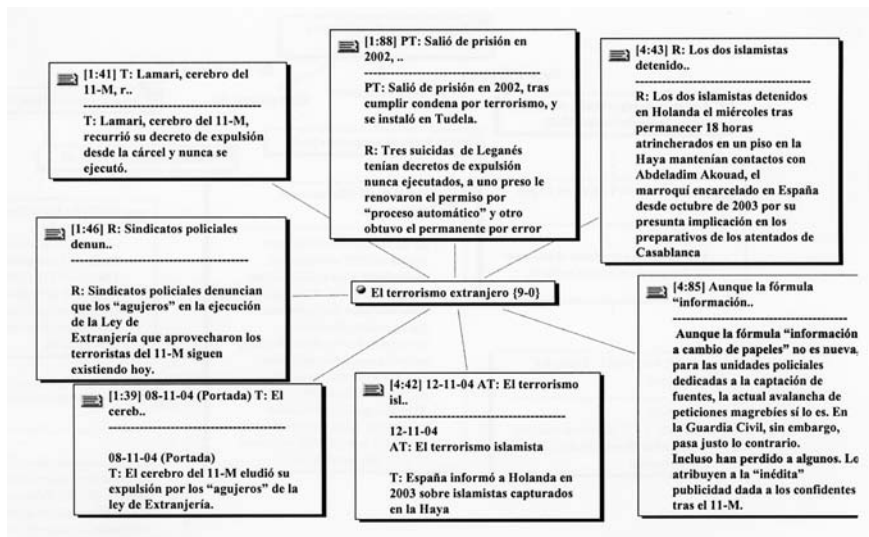


DIAGRAMA XIV. Planteamiento de soluciones

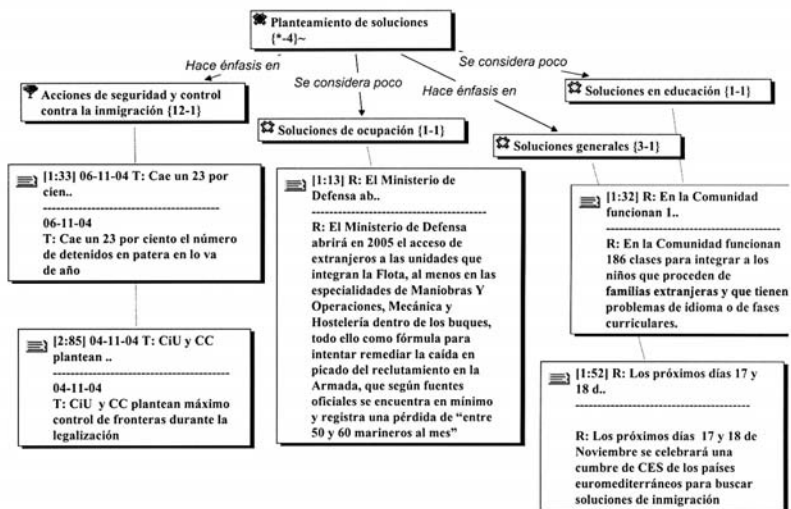


DIAGRAMA XV. Racismo

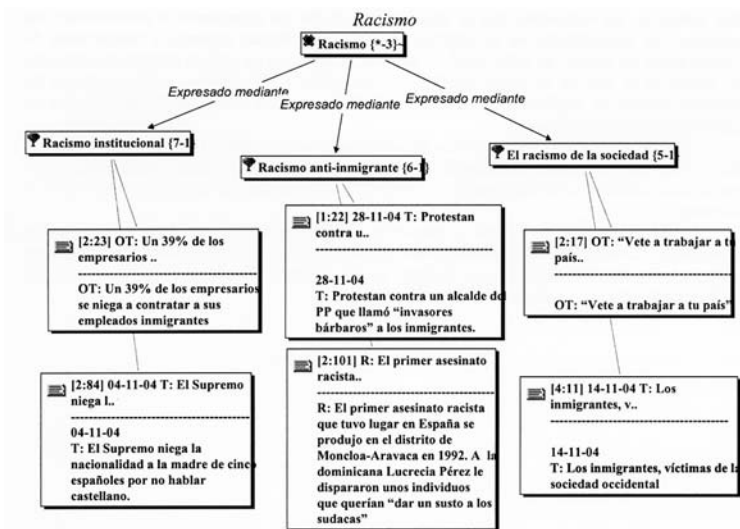


DIAGRAMA XVI. Inmigración y siniestros

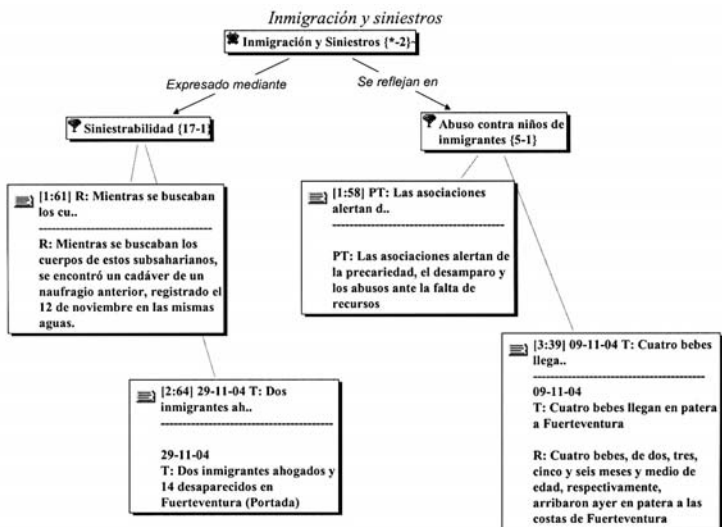


DIAGRAMA XVII. Siniestralidad

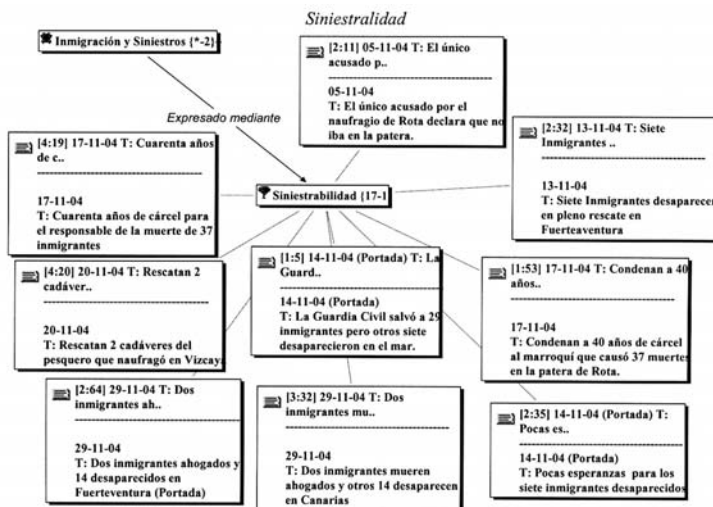
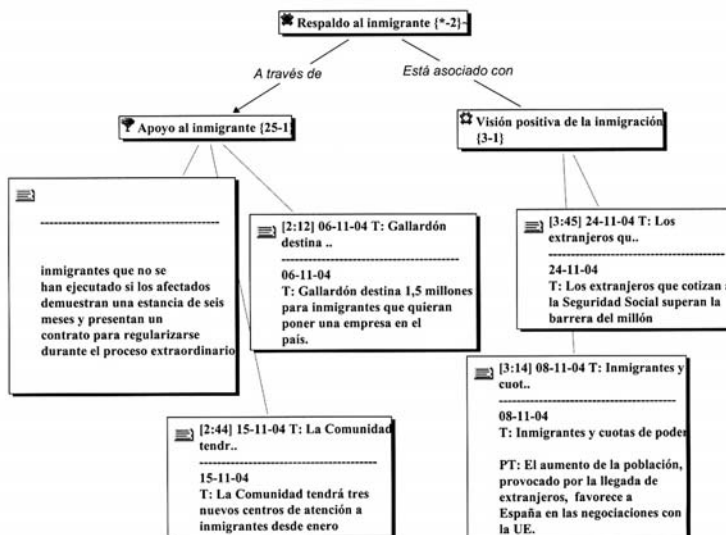


DIAGRAMA XVIII. Respaldo al inmigrante



Más preocupante y serio es el racismo institucional manifiesto o soterrado de los organismos públicos. Hay noticias ya célebres como: 1:23 R: «¡Alcalde, aquí estamos todos!», «¡Aquí cabemos todos o no cabe ni Dios!», o «Señor alcalde, ¡rectifique ya!». Esos eran algunos de los mensajes dirigidos al alcalde de la localidad de Colmenar de Arroyo, el popular Tomás Ventura, que portaban en sus pancartas más de un centenar de vecinos que se concentraron delante del ayuntamiento, en protesta por unas declaraciones del regidor de contenido xenófobo.

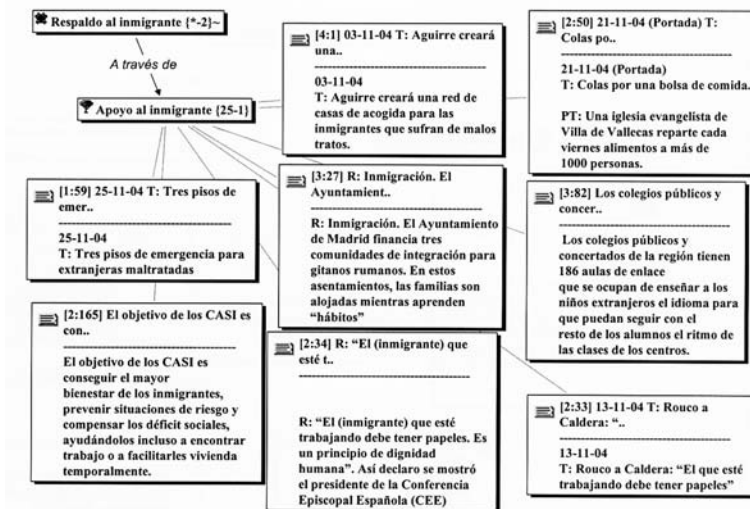
Las noticias sobre siniestros, sin ser las más numerosas, son las más llamativas tanto por las connotaciones que les acompañan como por las fotografías con las que se ilustran y los lugares que se les destina en la prensa (generalmente las portadas o los titulares). En el Diagrama XVI se muestra el panorama general de esta categoría. Los incidentes recogidos hacen referencia a muerte y/o accidentes de naufragios de pateras, abusos a hijos de inmigrantes, pisoteo de la dignidad humana ... con frases como: 3:39 09-11-04 T: «Cuatro bebés llegan en patera a Fuerteventura». R: «Cuatro bebés, de dos, tres, cinco y seis meses y medio de edad, respectivamente, arribaron ayer en patera a las costas de Fuerteventura». 1:58 PT: «Las asociaciones alertan de la precariedad, el desamparo y los abusos ante la falta de recursos».

Centrándose exclusivamente en la siniestralidad -véase Diagrama XVII- se observa un monotema, naufragio de pateras y labores de rescate de cadáveres e inmigrantes exhaustos. Estas son las expresiones encontradas: 1:5 14-11-04 (Portada) T: «La Guardia Civil salvó a 29 inmigrantes pero otros siete desaparecieron en el mar». 2:35 14-11-04 (portada) T: «Pocas esperanzas para los siete inmigrantes desaparecidos». 3:32 29-11-04 T: «Dos inmigrantes mueren ahogados y otros 14 desaparecen en Canarias». 4:20 20-11-04 T: «Rescatan dos cadáveres del pesquero que naufragó en Vizcaya».

Un apartado especial merece el respaldo ofrecido al inmigrante. Una bocanada de aire fresco y un atisbo de esperanza se observa desde noticias como: (2:12) 06-11-04 T: «Gallardón destina 1,5 millones para inmigrantes que quieran poner una empresa en el país». (2:44) 15-11-04 T: «La Comunidad tendrá tres nuevos centros de atención a inmigrantes desde enero». (3:14) PT: «El aumento de la población, provocado por la llegada de extranjeros, favorece a España en las negociaciones con la UE». (3:45) 24-11-04 T: «Los extranjeros que cotizan a la Seguridad Social superan la barrera del millón». En el Diagrama XIX por áreas específicas se encuentran programas y acciones para:

- Los servicios sociales y el mundo educativo: (1:59) 25-11-04 T: «Tres pisos de emergencia para extranjeras maltratadas». (3:27) R: «Inmigración. El Ayuntamiento de Madrid financia tres comunidades de integración para gitanos ruma-

DIAGRAMA XIX. Respaldo al inmigrante



nos. En estos asentamientos, las familias son alojadas mientras aprenden *hábitos*. (3:82) «Los colegios públicos y concertados de la región tienen 186 aulas de enlace que se ocupan de enseñar a los niños extranjeros el idioma para que puedan seguir con el resto de los alumnos el ritmo de las clases de los centros».

- El mundo empresarial: (2:33) 13-11-04 T: Rouco a Caldera: El que esté trabajando debe tener papeles. (2:34) R: «El (inmigrante) que esté trabajando debe tener papeles. Es un principio de dignidad humana». Así de claro se mostró el presidente de la Conferencia Episcopal Española (CEE).

Conclusiones

Algunas conclusiones extraídas tras el análisis pormenorizado de la prensa madrileña de noviembre de 2004 podrían ser las siguientes:

Sobre el panorama general de la inmigración, la prensa se hace eco de los lugares de procedencia de la población inmigrante destacando sus nacionalidades y sus gentilicios -latinoamericanos, africanos y subsaharianos-. Se indican como *principales puentes de inmigración: Fuerteventura, Ceuta, Cádiz y Almería*. Se suele denominar a la población que llega a nuestro territorio con calificativos como *inmigrantes, sin papeles, extranjeros*.

En la categoría *condiciones de vida de la población inmigrante* se incide en la escolarización de los menores en aulas para hijos de extranjeros y la enseñanza del Islam en las aulas. *Laboralmente* se subrayan los duros y mal pagados empleos que tienen estos trabajadores en la economía sumergida, sus ocupaciones de músicos callejeros, adivinadores y empleadas de hogar. Se señala abiertamente la explotación que sufren por parte de los patrones y la participación que estos trabajadores iban a tener en el proceso de regularización, en aquellos meses todavía no nato y hoy totalmente acabado.

Con respecto a la *vivienda* se reflexiona sobre la concentración de esta población en determinados distritos como Carabanchel y Lavapiés, la gran demanda de vivienda protegida y vivienda barata de alquiler. En materia de sanidad, se anuncia la creación de centros de apoyo y atención a inmigrantes por parte de organismos oficiales.

En la categoría *delincuencia e inmigración* se hace mención al tráfico de personas tanto en pateras como en vehículos terrestres, el tráfico de documentos como padrones falsos y matrimonios de conveniencia. Se hace referencia a la explotación de personas por parte de los empleadores con largas jornadas de trabajo mal remuneradas, condiciones inhumanas de trabajo y retenciones no deseadas para ejercer la prostitución -estos referentes indican la existencia de bandas organizadas dirigidas por extranjeros-. No faltan referencias a homicidios como consecuencia de enfrentamientos entre bandas rivales o asesinatos por motivaciones xenófobas.

Una de las categorías más presentes la constituye el ámbito político. En este campo se vislumbran grandes enfrentamientos entre PSOE y PP con fuertes críticas a las decisiones y política del gobierno, a la Ley de Extranjería, al nuevo reglamento en materia de inmigración, así como al proceso de normalización y/o regularización de trabajadores extranjeros y a las consecuencias políticas y sociales derivadas del mismo.

En cuanto al *terrorismo* desplegado por los extranjeros en España aparece como contenido monotemático las acciones de los extranjeros islamitas involucrados en los actos del 11-M y su posición frente a la Ley de Extranjería.

Como *posibles soluciones a la inmigración en España* se trata de responder al interrogante, qué hace el gobierno ante esta situación. En esta categoría se constata que su principal objetivo se centra en acciones de seguridad y control a cargo de la Guardia Civil y otros cuerpos y miembros de la seguridad del Estado. Su claro objeti-

vo es evitar la llegada de más inmigrantes a este país a través de los puentes de inmigración más habituales. Un segundo grupo de soluciones se deriva de las políticas generales en materia de inmigración de las que participa España como miembro de la Unión Europea que es. Un tercer grupo de soluciones con una muy baja significación se incardina en acciones educativas y ocupacionales.

Las acciones de *intolerancia* con carga xenofóbica constituyen un contenido poco agradable pero latente. Según recoge la prensa madrileña, estas acciones están encabezadas por empresas, alcaldías y tribunales, seguidas por las acciones de personas o representantes gubernamentales que públicamente manifiestan su repudio hacia la población inmigrante cuando la realidad que se vive día a día es otra bien distinta.

La parte humana de esta realidad la muestra los *contenidos de siniestralidad* con actos luctuosos referidos a muertes, naufragios, heridos, tristeza y desolación como consecuencia de las intercepciones de la Guardia Civil y otros organismos policiales en los principales puentes de inmigración. Noticias que reflejan el dolor de los inmigrantes al desvanecerse su sueño dorado y su objetivo principal. Desde otra perspectiva se muestran las condiciones de vida que soportan los menores durante sus primeros momentos de estancia en una sociedad que ellos no han elegido para vivir.

Como *elementos positivos* se señalan las acciones de respaldo en materia de salud, educación y trabajo al colectivo de inmigrantes desde las Comunidades Autónomas, la Armada y las instituciones religiosas. Por último se ofrece una visión positiva de la inmigración por las aportaciones de estos trabajadores a la Seguridad Social, a la fuerza laboral y a la nueva posición de España frente a la UE.

Esta es la imagen que la prensa de Madrid ha ofrecido a lo largo de noviembre de 2004 a sus lectores. La educación tiene ahora la palabra y debe responder al reto que tiene planteado. Esta fuerza de trabajo inmigrante forma parte de la nueva sociedad española y desde la educación se debe facilitar su incorporación a la sociedad a la que está llegando con otros paradigmas educacionales, con otras demandas sociales y con otras expectativas humanas y laborales.

Referencias bibliográficas

CABERO, C.; LOSCERTALES, F. (dirs.) (2002): *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

- KRIPPENDORFF, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- NORTHCUTT, N.; MCCOY, D. (2004): *Interactive Qualitative Analysis. A system method for qualitative research*. California, Sage publications.
- PARDO, A.; RUIZ, M. (2002): *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, McGraw Hill.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos, II. Técnicas y Análisis de datos cualitativos*. Madrid, Muralla.
- PIÑUEL, J. (2002): *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- QUICIOS GARCÍA, M^a DEL P.; FLORES RAMOS, E. (2005): *Población inmigrante: su integración en la sociedad (una visión desde la educación)*. Madrid, Pearson.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (2004): *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia. Sociedad Española de Pedagogía, 2004.
- SOMMER, B Y SOMMER R. (1997): *La investigación del comportamiento*. Mexico D.F., Oxford University Press.
- STRAUSS, A, Y CORBIN J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Colombia). Universidad de Antioquia.

Páginas web

- www.tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/57.pdf
- www.personales.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf
- COLLE, R. (on line): Metodología: Diseño y realización de proyectos de AC. Santiago de Chile (Chile). Pontificia Universidad Católica de Chile. Fecha de consulta: Abril 2004, disponible en: http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod.html

Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas^(*)

Juan A. Rodríguez Hernández, Pablo Joel Santana Bonilla

Universidad de La Laguna

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados relativos al trabajo doméstico y el ejercicio de la docencia en maestras y maestros obtenidos en el contexto de una investigación sobre el puesto de trabajo del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. En dicha investigación analizamos el trabajo doméstico a través de nueve tareas identificadas por trabajos previos, recogiendo datos sobre su frecuencia y la responsabilidad de su ejecución en función de la variable «sexo» de una muestra de profesorado de Primaria. Así mismo estudiamos el trabajo docente a partir de una clasificación de 59 tareas y recabamos información sobre la frecuencia (diaria, semanal/quincenal, mensual), el modo (individual o con otros) y el lugar de ejercicio de las mismas (en la escuela o fuera de ella). Los datos fueron recogidos durante el curso 2000-01. En este artículo presentamos datos acerca de cuatro tareas domésticas y ocho tareas docentes. En primer lugar analizamos la relación entre género y trabajo doméstico y en segundo lugar las relaciones entre género y trabajo docente. Los resultados indican que no existen diferencias en cuanto a la docencia entre maestros y maestras pero sí respecto a las tareas domésticas: las maestras dedican más tiempo a tareas domésticas que los maestros pero, además, más de un tercio de los maestros atribuye la responsabilidad de las mismas a sus compañeras, mientras que muy pocas maestras (entre un 0% y un 2,3%) atribuyen dicha responsabilidad a sus compañeros.

Palabras clave: trabajo doméstico, docencia, Educación Primaria, Canarias, relaciones de género.

^o La investigación de la que informa este artículo pudo llevarse a cabo gracias a una beca de investigación de postgrado de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Abstract: *Female teachers and male teachers: an analysis of the distribution of teaching and housework tasks*

The purpose of this article is to present some conclusions about housework and teaching tasks among Primary Education teachers in the context of a research project concerned with the job of Primary Education teachers in the Canary Islands Autonomous Region. We used nine housework tasks identified in previous research work and gathered data about its frequency and the responsibility of its accomplishment, according to «sex» as a variable within a sample of primary school teachers. We also looked into the teaching profession from a classification of 59 teaching tasks and gathered data about their frequency (daily, weekly/fortnightly, monthly), the way they were accomplished (alone or with others) and the place where they were performed (at school or away from school). The data were gathered during the academic year 2000-01. In this article we present data about four housework tasks and eight teaching tasks. Firstly, we analyse the relationship between gender and housework and, secondly, we study the relationship between gender and teaching tasks. The results show that there are no differences between male and female teachers in the accomplishment of teaching tasks but there are sharp differences regarding housework: female teachers spend more time on housework than male teachers do, but, furthermore, a great proportion of male teachers (more than a third) stated openly that housework tasks are their partners' responsibility while a very low proportion of female teachers attributed that responsibility to their partners (between 0% and 2.3%).

Key words: housework job, teaching, Primary Education, Canary, gender relations.

Introducción

A pesar de que el marco legal del Estado Español recoge con claridad que ninguna persona podrá ser discriminada por causa de su sexo, la realidad demuestra que el reconocimiento legal no es garantía suficiente para el logro de la igualdad de trato y oportunidades. Así, baste señalar como ejemplo el esfuerzo que realiza el Ministerio de Asuntos Sociales por difundir un principio tan esencial como que a igual trabajo corresponde igual salario con independencia del sexo del trabajador¹.

Además de las diferencias que existen habitualmente entre la legislación y la realidad, en este caso es preciso señalar que la raíz del problema es la gran distancia,

¹⁾ Esta información puede consultarse en su página web <http://www.mtas.es>

construida socialmente, entre el sexo y el género². Sin entrar en una revisión detallada de la literatura especializada, podemos señalar que la desigual construcción del reparto de funciones sociales que realiza nuestra sociedad entre el sexo masculino y el femenino es uno de sus pilares esenciales. El género masculino y el femenino son dos grandes construcciones sociohistóricas que se han perpetuado desde los inicios de la sociedad occidental hasta tal punto que han constituido, y en muchos sentidos constituyen, dos categorías que se han impuesto, con la parsimonia de la tradición, como un dogma cotidiano invisible e ineludible (Amorós, 1991; Blaise, 1996). Un reparto de funciones sociales sancionado como legítimo por hombres, mujeres e instituciones de forma tácita:

Recordemos, para empezar, la preeminencia que se da en todas las familias al hijo primogénito, en función de la filiación patrilineal (transmisión del nombre y de los bienes del padre); la necesidad de descendientes masculinos para la realeza y la nobleza (la consternación y el descrédito que entraña el nacimiento de una hija), y que, en pleno siglo xx, los infanticidios de niñas en China, testimonian una relación madre-hija desvalorizada, comprometida, incluso antes del alumbramiento... Ni siquiera en nuestros días son todavía legión las mujeres que tienen acceso al poder y a elevadas funciones políticas... (Blaise, 1996, p. 64)

Sólo muy tardíamente se ha empezado a desvelar esa ley no escrita, como fruto de una amplia labor de investigación, que denuncia las consecuencias injustas que la existencia de las relaciones de género ha acarreado para las mujeres y para la sociedad en su conjunto (De Martino y Bruzzese, 1996; Solsona, 1996; Caine y Sluga, 2000). También tardíamente la democracia con su insistencia en proclamar y procurar la igualdad entre los sexos ha implicado a la escuela en la lucha por una sociedad igualitaria (Comas, 2001; Sebastián, Málík y Sánchez, 2001). Sin embargo, los patrones de comportamiento familiar no han sido, hasta hace poco, objeto de preocupación de la escuela, sino que su aprendizaje se ha circunscrito al contexto familiar. En este sentido no debemos obviar que el profesorado, como cualquier adulto, ha aprendido estos roles en sus contextos familiares y no en la escuela. Además, aunque ahora la escuela tenga como objetivo educativo una sociedad no sexista que implícitamente supone el reparto igualitario del trabajo doméstico y los docentes sean los encargados de esta tarea, esto no quiere decir que asuman esos valores y actitudes en su vida privada.

² Escribimos género siguiendo la recomendación de García (2002).

Y aunque, en estos momentos en los que prima la ortodoxia de lo «políticamente correcto», pueda parecer fuera de lugar escribir un artículo sobre las maestras, los maestros y el trabajo doméstico, la investigación revela que la distribución del mismo atiende fundamentalmente al género. Las conclusiones de la investigación señalan que las mujeres realizan tres veces más trabajo doméstico que los hombres; que si bien éstos concentran durante los fines de semana la realización del trabajo doméstico, las mujeres lo realizan de forma continuada a lo largo de toda la semana; y la responsabilidad del trabajo doméstico es atribuida tanto por hombres como mujeres a la mujer, reservando para el hombre la labor de ayuda (Thomson y Walker, 1991). A través de estas claves se han identificado dos roles dentro de los contextos familiares, el de ejecutor y el de organizador. Lo cual significa que el trabajo familiar supone no sólo hacer las tareas sino también planificarlas y responsabilizarse de su desarrollo, para asegurarse de que se realicen con regularidad. Los resultados de estas investigaciones demuestran que las madres, además de realizar más trabajo del hogar que los otros miembros de la familia, asumen habitualmente el rol de mantenimiento y organización del hogar (Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003).

Método

El problema y los objetivos de la investigación

Los resultados y conclusiones que ofrecemos aquí son parte de una investigación más amplia que tiene por objeto conocer qué hacen los docentes de la enseñanza Primaria pública y determinar qué condicionantes les afectan en el desempeño de su trabajo. Con este fin diseñamos dos estudios. El primero de ellos es de carácter descriptivo en el que utilizamos como instrumento el Cuestionario Sobre la Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria y el segundo, de naturaleza cualitativa, donde realizamos entrevistas grupales a diferentes profesionales de la educación (maestros, directores de centros de Primaria, orientadores y asesores de Centro de profesorado). Consideramos, por una parte, la docencia como un trabajo en el que es posible reconocer distintas tareas en los distintos ámbitos que abarcan las decisiones docentes en el aula y en el centro (gestión, metodología, uso del tiempo, convivencia,

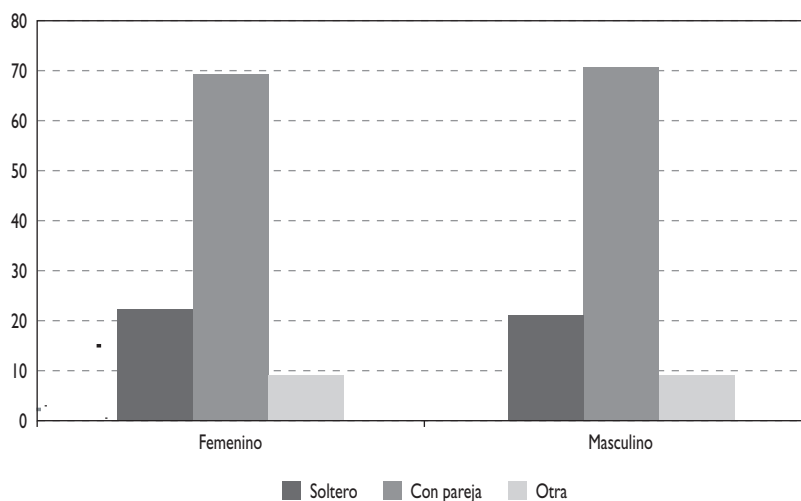
espacios, contenidos, evaluación y respuesta a la diversidad) y, por otra parte, establecimos un conjunto de factores como condicionantes de la docencia: los condicionantes del centro, los del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, el nivel de satisfacción del profesorado y el trabajo doméstico (Rodríguez, 2004).

En este artículo vamos a presentar los resultados y conclusiones relativos a la porción de la muestra del primer estudio que tiene pareja. Nuestra decisión se debe a que es de esperar que esta submuestra nos permita analizar, con cierto detalle, las diferencias y semejanzas en el trabajo doméstico y en la docencia entre los maestros y las maestras con un mismo espacio de actuación profesional, la enseñanza Primaria, y una situación personal que se asocia con la noción de familia, estar casado.

Muestra

Los participantes en esta investigación fueron un total de 210 maestras y maestros de educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias seleccionados incidental-

FIGURA I. Distribución conjunta de las variables «Estado Civil» y «Sexo»



mente. Del total de la muestra recabada 161 personas pertenecen al sexo femenino (77%) y 48 al masculino (23%). No es de extrañar esta distribución de la muestra, pues el profesorado de Primaria se compone en su mayoría de mujeres³. El 84% de los participantes procede de la isla de Tenerife, el 12% de la isla de La Palma y el 0,5 % de la isla de La Gomera. Como puede observarse en la Figura I, la distribución en función del «estado civil», es casi idéntica para ambos sexos.

Instrumento

Con la finalidad de analizar la realidad de la docencia de Primaria nos propusimos conocer las tareas y las decisiones que toma el profesorado junto a las condiciones que presumiblemente afectan al ejercicio docente a través de un cuestionario. Para el diseño de éste se realizó en primer lugar una sesión de trabajo con tres expertos que sugirieron diez aspectos a estudiar: tiempo personal, tiempo de trabajo, tareas y funciones del profesorado, formación, condicionantes organizativos de la docencia, metodología utilizada en el aula, autonomía, legislación, salud laboral y satisfacción. Confeccionamos un primer borrador del cuestionario a partir de la revisión de la literatura sobre el profesorado y el trabajo (Marrero, 1988; Esteve, 1987; Area, 1991, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Carrasco, 1991; Garrido, 1992; Instituto de la Mujer, 1994; González Blasco y González-Anleo, 1993; Travers y Cooper, 1997; Campbell y Neill, 1994; Rodríguez Guerra, 1998; Pereda y Berrocal, 1993). Dicho borrador fue analizado en dos ocasiones por un experto en métodos e investigación y otro experto en didáctica y organización educativa. Teniendo siempre presente la necesidad de obtener un instrumento que abordase los aspectos más relevantes para una misma muestra pero cuya extensión no dificultase la recogida de información, decidimos diseñar el cuestionario en torno a las siguientes temáticas: las tareas del profesorado, las decisiones que toman los docentes en su centro y en su aula, el tiempo de trabajo del profesorado, el trabajo doméstico, las condiciones de los centros, las características del alumnado y la satisfacción del profesorado. El resultado de este proceso fue una primera versión del cuestionario que valoramos por medio de una prueba piloto en la que participaron una veintena de profesoras y profesores en ejercicio. Esta aportación fue esencial para adaptar el cuestionario a la población destinataria.

³ Por ejemplo, para el curso 95-96 en la Comunidad Autónoma Canaria, el 68% del profesorado de primaria de los centros públicos era de sexo femenino (ICEG, 1999). Datos más actuales y organizados en función de diversos criterios pueden encontrarse en la página web del Instituto de la Mujer: <http://www.mtas.es/mujer>

El cuestionario final se denominó Cuestionario Sobre la Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria y se estructura en torno a tres ámbitos que organizan las siete temáticas antes mencionadas: datos demográficos del sujeto, puesto de trabajo y condiciones del puesto de trabajo.

El cuestionario consta de cuarenta y nueve preguntas con sus respectivos apartados que dan lugar a 393 variables, de las cuales 33 pertenecen a los datos demográficos, 285 al del puesto de trabajo y 75 a las condiciones del puesto.

Datos demográficos. El ámbito de los datos demográficos está compuesto por tres dimensiones que recogen información básica sobre los encuestados: datos personales, datos profesionales, y afiliación a organizaciones.

Puesto de trabajo. Tres son las dimensiones que configuran este ámbito: las actividades del puesto docente, el tiempo de trabajo y la toma de decisiones. A continuación sólo describiremos las actividades del puesto docente pues en ellas se centra el contenido de este artículo. Las actividades del puesto incluyen 59 tareas, divididas en siete apartados: actividades de enseñanza; actividades de supervisión; atención personal y tutoría al alumnado; actividades de coordinación y gestión del centro; tareas mecánicas; actividades de formación; y, actividades culturales personales. Esta parte del cuestionario procede, salvo algunas modificaciones, del elaborado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994). Como en el original, decidimos recabar información sobre el modo (individual o no), el lugar (dentro o fuera del centro), y la frecuencia en que el profesorado realiza cada una de las 59 tareas identificadas. A diferencia de la investigación previa, que tenía por objeto comparar el trabajo docente entre dos contextos normativos y educativos diferentes (Ley General de Educación y Ley Ordenación General del Sistema Educativo), no nos pareció operativo solicitar a los docentes que especificasen el tiempo que les ocupaba cada tarea en horas y minutos, sino simplemente la frecuencia con que se realiza cada tarea: diaria, semanal, quincenal y mensual⁴.

Condiciones de trabajo. Este ámbito está formado por cinco dimensiones que abordan algunos de los condicionantes del puesto de trabajo docente: los condicionantes del centro, los del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, la satisfacción y las actividades extralaborales. En esta ocasión, sólo comentaremos esta última pues las otras resultan prescindibles para el objetivo de este trabajo. Las actividades extralaborales incluyen las tareas del hogar y el cuidado de los hijos y

⁴ Es preciso puntualizar que en el cuestionario sólo incluimos estos cuatro posibles intervalos temporales, aunque en la pregunta aclaramos la posibilidad de indicar otra frecuencia.

pueden ser consideradas como condicionantes del trabajo en general y del docente en particular (Acker, 1995; Fernández Enguita, 1999). Consideramos el trabajo doméstico definido por las siguientes tareas: cuidado de los niños, cuidado de familiares mayores, limpieza del hogar, lavar/tender/planchar la ropa, cocinar, reparaciones de la casa, contabilidad familiar, compras corrientes (alimentos, productos de limpieza...), otras compras (electrodomésticos, ropa...). A través de una adaptación de la propuesta de Ramos Torres (1990), exploramos la frecuencia (diaria, 2-3 veces en semana, fin de semana y nunca) y la responsabilidad de la ejecución⁵ (yo, mi compañera/o y otra persona) de las tareas domésticas realizadas por el profesorado. Las categorías de respuesta sobre la responsabilidad no eran excluyentes. Así, si fuera necesario los sujetos podrían señalar las tres alternativas.

Procedimiento de recogida de datos

Los datos fueron recogidos a lo largo del curso 2000-01. En el proceso de recogida de los datos, utilizamos dos estrategias. La primera de carácter formal, consistió en acudir a los centros, contactar de forma directa y entregar una carta oficial al equipo directivo. En una segunda cita, presentamos nuestro proyecto de investigación al profesorado interesado, explicamos el cuestionario y pasamos, tras una semana, a recoger los cuestionarios ya cumplimentados. La segunda estrategia se sustentaba en personas claves, que si bien no nos garantizarían el acceso al centro sí se comprometían a persuadir a sus compañeros para que contestasen el cuestionario.

Procedimiento de análisis de datos

La base de datos se construyó en principio con las 393 variables procedentes directamente del instrumento. A las que añadimos toda una serie de variables generadas a partir de los datos originales, pues, dada la exigencia de algunos análisis estadísticos

⁵ La responsabilidad se muestra como un aspecto esencial para comprender el trabajo doméstico: «El trabajo doméstico no se articula únicamente en torno a tareas, como tampoco se adscribe únicamente a un espacio físico. La mujer trabajadora experimenta una doble presencia, pero es el criterio de responsabilidad, no el de tarea, el que define la domesticidad» (Alberdi, Escario y Matas, 2000, p. 256).

realizados, nos vimos en la necesidad de reagrupar en nuevas variables las respuestas de los sujetos.

También realizamos diversas recodificaciones de los niveles de respuesta originales. La razón era evitar la dispersión, en ocasiones excesiva, de las respuestas. Así, procedimos con la experiencia docente, el «estado civil», o la situación administrativa del profesorado, entre otras variables. Pero el caso que queremos destacar es el de las frecuencias de las tareas docentes. Inicialmente este tipo de variable tenía ocho posibles niveles de respuesta dado que a los cuatro presentes en el Cuestionario el profesorado añadió otros tantos niveles que dispersaron en exceso los datos. En consecuencia, agrupamos estas respuestas en tres categorías: frecuencia diaria, frecuencia semanal-quincenal y frecuencia larga (mensual, bimestral, trimestral, semestral y anual).

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, procedimos a realizar tablas de contingencia a través del programa SPSS.Win10. Consideramos como relación significativa aquella que obtiene un valor de significación de chi-cuadrado inferior a 0,05. Una vez identificados cada uno de los cruces que cumplen ese requisito, estudiamos la tabla de contingencia en busca de la asociación entre los niveles de respuesta de una y otra variable.

Resultados

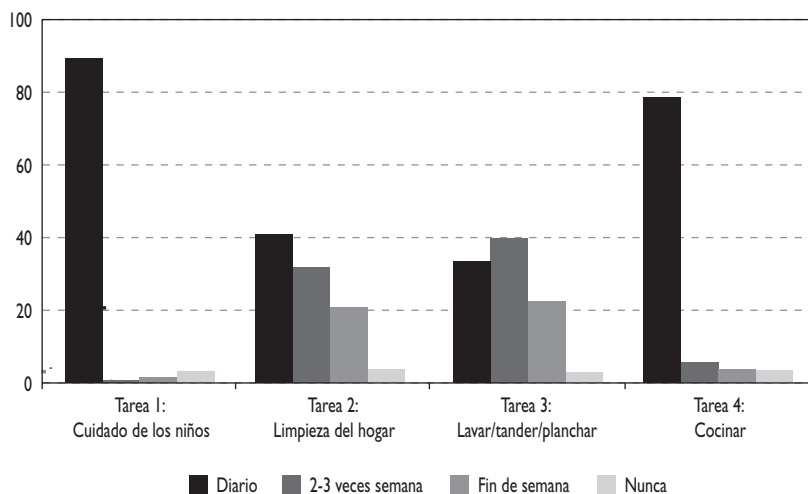
Dada la cantidad de variables involucradas en los análisis, hemos procedido a una selección de las mismas. Así, de las diez tareas domésticas sobre las que recogimos información, sólo analizaremos las que por su frecuencia ofrecen una visión sintética pero fidedigna del trabajo doméstico: «cuidado de los niños», «limpieza del hogar», «lavar/tender/planchar la ropa» y «cocinar».

También hemos simplificado los resultados correspondientes a las tareas docentes, pues dar cuenta del análisis derivado de comparar los tres niveles (frecuencia, lugar y modo) de cada una de las 59 tareas docentes con la variable «sexo» del profesorado desborda los límites de este artículo. En consecuencia hemos escogido sólo ocho tareas docentes que recogen las actividades que los docentes realizan de forma previa a la docencia que comentaremos más adelante.

Distribución de tareas en el hogar

El trabajo dentro del hogar lo hemos condensado en nueve tareas. Sin ser exhaustivas, estas tareas recogen la mayor parte del trabajo realizado en los hogares⁶. Además, como su realización nos dice bien poco de quién las lleva a cabo, hemos querido introducir otra pregunta sobre la responsabilidad de su ejecución. Nuestro interés no sólo se limitaba a conocer si el encuestado era el responsable directo o no de las tareas, sino que queríamos conocer si las mujeres y los hombres se distinguen sustancialmente en cuanto a la responsabilidad en el hogar. Con este fin, hemos cruzado las variables del tipo «responsabilidad en las tareas domésticas» con la variable «sexo» y con la categoría «con pareja estable» de la variable «estado civil». Así, podemos conocer si la responsabilidad de las tareas y su frecuencia difiere entre los hombres y mujeres con pareja estable.

FIGURA II. Frecuencia de las tareas del hogar en función del sexo



⁶ Estudios más detallados referidos a la población española en general los encontramos en Carrasco (1991), Ramos Torres (1990) y Garrido (1992).

⁷ Es preciso puntualizar que el 32% de la muestra no tiene hijos.

Cuidado de los hijos

De entre los que contestan⁷, la mayoría cuida de sus hijos diariamente, siendo muy bajo el número de sujetos en las otras categorías de respuesta (Figura II). En la Figura III, podemos comprobar que más del 35% de las maestras declaran ser las responsables del cuidado de los niños, frente a un 19% de los hombres. Por otra parte, ninguna de las encuestadas señaló como persona responsable del cuidado de los hijos a su compañero, mientras que los hombres consideran, en un 23,8%, a sus compañeras como responsables del cuidado de la prole (Figura IV). Aunque la deseabilidad social hubiera influido en los resultados, es muy significativo que ninguna de las mujeres encuestadas ha considerado a su pareja como responsable del cuidado de los hijos.

Limpeza del hogar

Esta actividad presenta una distribución repartida de forma escalonada entre las categorías de respuesta «diariamente», «2 ó 3 veces en semana» y «durante los fines de semana» (Figura II). En consecuencia, podemos considerar que es una actividad que se realiza diariamente o en días alternos para la mayor parte de la muestra del profe-

FIGURA III. Responsabilidad en las tareas del hogar en función del sexo

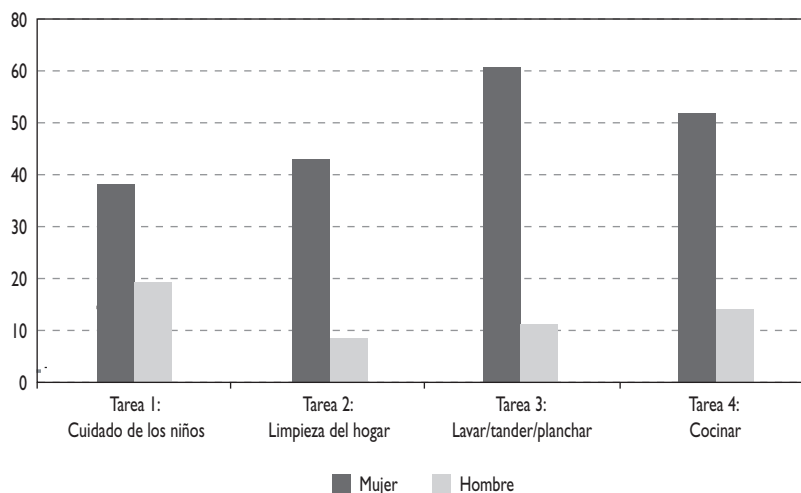
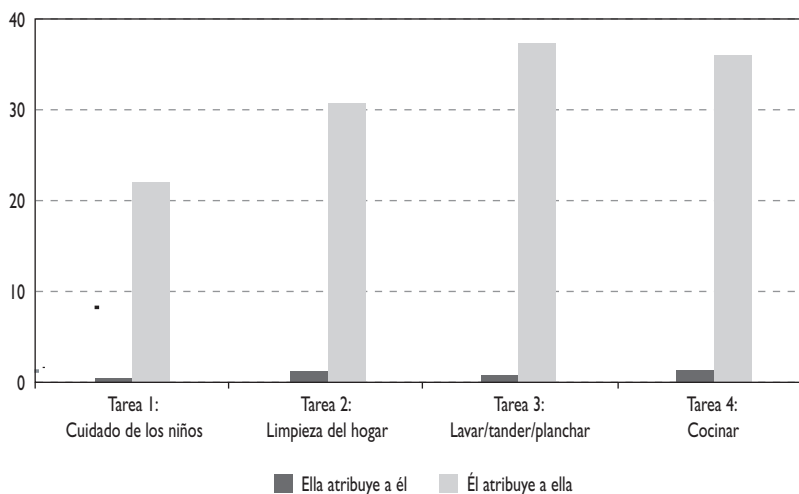


FIGURA IV. Atribución de las responsabilidades de las tareas del hogar en función del sexo



sorado con pareja siendo muy bajo el porcentaje de personas que dicen no llevarla a cabo nunca.

La responsabilidad parece ser prioritariamente femenina. El 44,8% de las maestras se consideran a sí mismas responsables de esta tarea frente a un 7,7% de los maestros (Figura III). Pero además, los maestros indican en un 31% como responsable de la limpieza del hogar a su compañera, mientras que sólo un 2,3% de las maestras con pareja consideran a su compañero como responsable de esta tarea (Figura IV).

Lavar/tender/planchar la ropa

Las tareas relacionadas con el cuidado de la ropa presentan una frecuencia casi homogénea entre las categorías de respuesta: «diariamente», «2 ó 3 veces por semana» y «fines de semana» para las maestras (véase Figura II). Es muy escaso el porcentaje de encuestados que indica que nunca lleva a cabo esta tarea.

Con respecto a la responsabilidad del cuidado de la ropa, encontramos que las mujeres asumen en un mayor porcentaje esta responsabilidad. Por una parte, las maestras consideran en un 60% que ellas son las responsables de esta tarea frente a un 11%

de los maestros (véase Figura III). Además, los maestros reconocen que sus compañeras son las responsables de lavar/tender/planchar la ropa en un 37%, frente al 1,1% de maestras que declaran que su compañero es el principal responsable de esta tarea doméstica (véase Figura IV).

Cocinar

Más del 75% del profesorado con pareja realiza esta tarea diariamente, y son muy bajos los porcentajes de respuesta en las otras frecuencias posibles (véase Figura II). Respecto a la responsabilidad de la tarea «cocinar» parece que se asocia con rotundidad a las mujeres. El porcentaje de maestras que se consideran las principales responsables de esta tarea es casi cuatro veces mayor que el de los maestros, que se señalan a sí mismos como responsables (véase Figura III). Reforzando esta idea, sólo un 2% de las maestras con pareja consideran a su compañero como responsable de la tarea cocinar; por su parte el 36% de los hombres con pareja señalan a sus compañeras como responsables de esta tarea (véase Figura IV).

Dedicación a tareas docentes

En nuestro primer estudio indagamos sobre 59 tareas docentes, pero en esta ocasión sólo presentamos los resultados del cruce entre las tres dimensiones de las actividades de preparación previa de la docencia y evaluación: frecuencia (diaria, semanal, quincenal y mensual), lugar (dentro o fuera del centro escolar) y modo (con otro o individual) y las variables «sexo» y «estado civil». Las tareas de preparación previa seleccionadas son: «recordar o aprender nuevos contenidos»; «planificar actividades metodológicas, experiencias, de observación, de laboratorio»; «preparar, seleccionar o construir materiales didácticos», y «repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor». Las tareas de evaluación son las siguientes: «elaborar pruebas, controles, etc.»; «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos»; «discutir los resultados de la evaluación, comentarios de ejercicios, etc. con el equipo de profesoras/es», y «pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumno».

A nuestro juicio, es en estas tareas donde cabría encontrar más discrepancia en función de la conjunción de las variables «sexo» y «estado civil». Pues, comúnmente, el desempeño de las maestras tiende a ser considerado inferior al del maestro en las tareas docentes que se concretan fuera del aula. Así, este hecho debiera ser más evidente en estas tareas, que si bien son fundamentales para el ejercicio de la docencia,

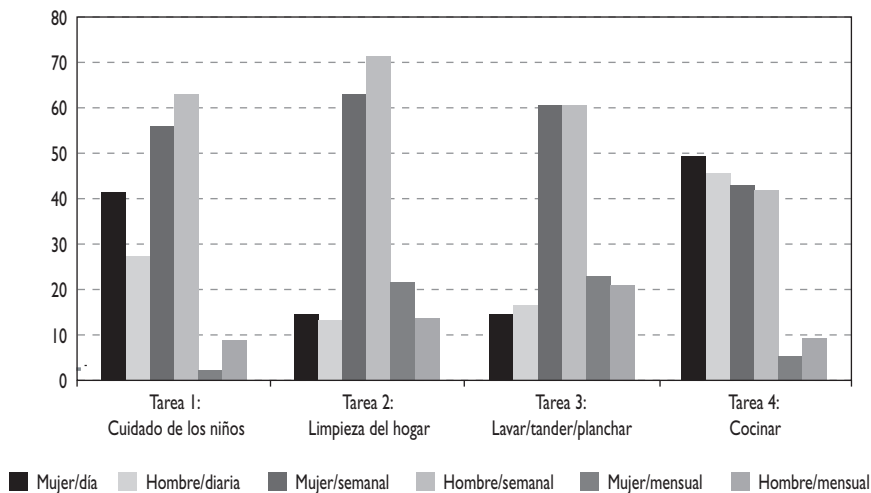
no son tareas que se realicen, normalmente, en el aula frente al alumnado (Jackson, 1991; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Resolución de 2 de agosto de 1999).

Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza

La frecuencia de realización de las tareas de preparación previa a la docencia presenta porcentajes más elevados de respuesta en la frecuencia semanal-quincenal, salvo para la tarea «repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor», donde la frecuencia diaria es indicada en mayor medida por los encuestados (véase Figura V). Como se puede observar con claridad en la Figura V, tanto las maestras como los maestros se reparten de forma muy similar entre las distintas categorías de respuesta de cada tarea. Sólo la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» muestra una diferencia importante. Las maestras llevan a cabo esta tarea de forma diaria en un 44%, mientras que los maestros lo hacen en un 27%.

El trabajo individual es el modo más común de llevar a cabo las tareas de preparación previa para el profesorado encuestado. En las tareas «planificar actividades metodológicas, preparar materiales didácticos y repasar el libro de texto» no aparecen

FIGURA V. Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza. Frecuencia de realización



diferencias importantes entre los maestros y las maestras. Sin embargo, en la tarea «reparar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor» existe una diferencia digna de mención (Figura VI). El 67% de las maestras señala que la realiza de forma individual frente a un 47% de los maestros. Este dato es coherente por el porcentaje de maestros y maestras en la categoría de respuesta con otro: el 23% para ellas y el 38% para ellos.

Los resultados sobre el lugar de ejecución de las tareas previas a la docencia los encontramos en la Figura VII. A través de ellos podemos comprobar que los maestros y las maestras realizan las tareas «recordar o aprender nuevos contenidos» y «planificar actividades metodológicas» dentro del centro. Aunque existen diferencias entre ambos sexos. Así, los maestros llevan a cabo en un 54,5% la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» dentro del centro por su parte el 45% de las maestras hacen esta tarea dentro de las escuelas. Los porcentajes también son levemente diferentes para la tarea «planificar actividades metodológicas» para la cual el 64% de las maestras indican que la realizan dentro del centro frente a un 55% de los maestros. «Reparar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor» es tanto para maestros como maestras una tarea de ubi-

FIGURA VI. Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza. Modo de realización

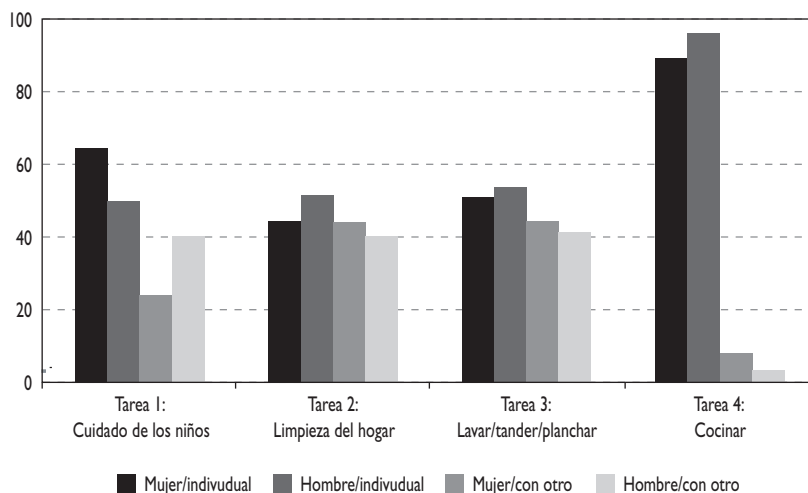
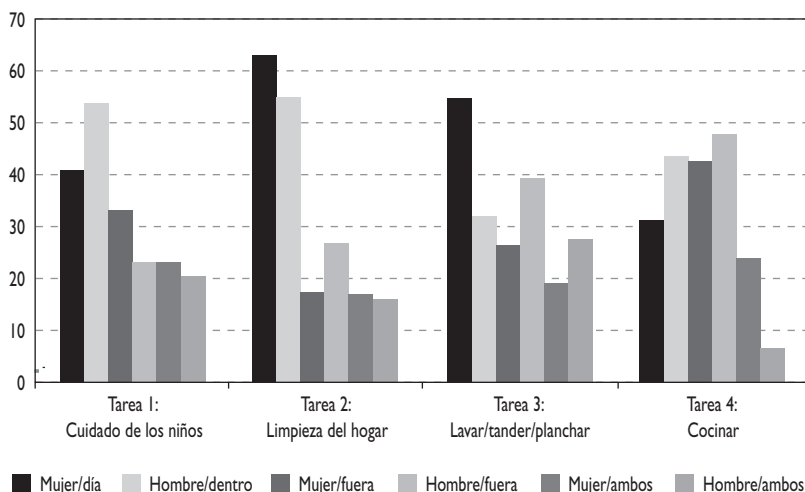


FIGURA VII. Tareas de preparación previa. Lugar de realización

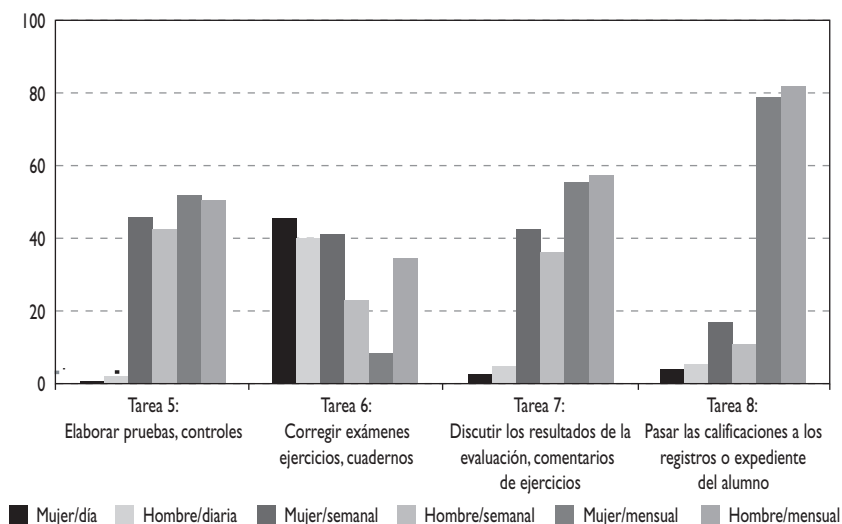


cación imprecisa. Según los resultados, los maestros y las maestras se reparten casi de igual manera en las distintas categorías de respuesta. La tarea «preparar, seleccionar o construir materiales didácticos» muestra diferencias más interesantes en su distribución. El 55% de las maestras se decantan por la categoría de respuesta dentro para esta tarea y los maestros hacen lo mismo en un porcentaje sensiblemente inferior, un 32%. Además, el mayor porcentaje de respuesta para los hombres se sitúa en la categoría fuera del centro, en un 39%. En esa misma categoría el porcentaje de mujeres es del 26%.

Tareas de evaluación

El profesorado manifiesta que realiza las tareas de evaluación con menos frecuencia que las tareas previas a la docencia (véase Figura VIII). Así, la frecuencia semanal-quincenal y la mensual agrupan los mayores porcentajes de respuesta. La tarea, «discutir los resultados de la evaluación, comentarios de ejercicios» es la que acumula los mayores porcentajes de respuesta en la categoría mensual para ambos sexos más de un 75%. Esta respuesta se ajusta al funcionamiento típico de los centros de Primaria donde existen, debidamente reglamentadas, sesiones de evaluación conjunta (Resolución de 2 de agosto de 1999).

FIGURA VIII. Tareas de evaluación. Frecuencia de realización



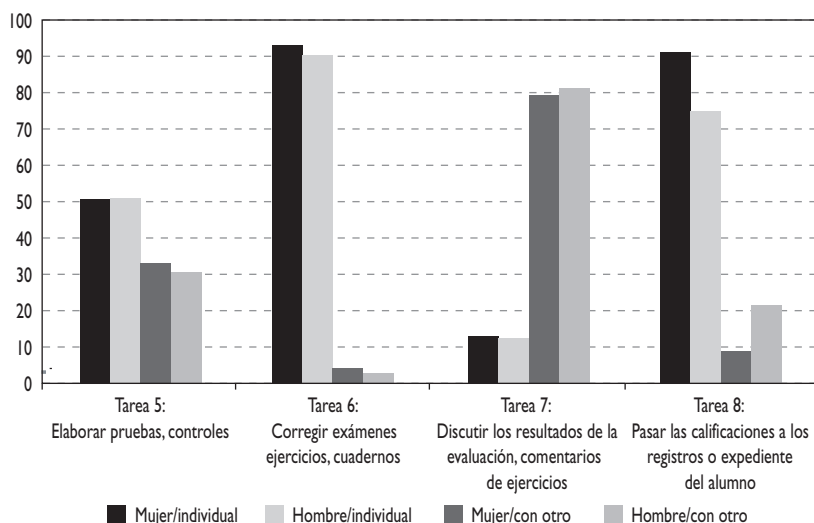
Como ocurría con el grupo de tareas de preparación previa a la docencia, en las tareas de evaluación los maestros y maestras con pareja se concentran en las mismas categorías de respuesta. No obstante, existe una diferencia claramente visible. Se trata de la tarea «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos», el 43% de las maestras indica que «corrige exámenes» de forma semanal-quincenal; por su parte, el 24% de los maestros señala esta misma frecuencia. A este dato se une el hecho de que el 34% de los maestros indique que realiza la tarea con una frecuencia mensual ¿Debemos concluir que las maestras corrigen más asiduamente que los maestros debido a su género? Creemos que no. Al revisar la distribución del profesorado casado por ciclos, se puede comprobar que el mayor porcentaje de maestros se concentra en los últimos ciclos de la enseñanza Primaria, por su parte las maestras se concentran en los primeros ciclos (Tabla D). Así, la diferencia para esta tarea, podría tener más bien su causa en el ciclo en el que se desarrolla la docencia que en el género del profesorado.

Respecto al modo de realización de las tareas de evaluación, el trabajo con otro es la opción de respuesta mayoritaria para la tarea «discutir los resultados de la evaluación». En las tareas «elaborar pruebas, controles, corregir exámenes, ejercicios, cuadernos y

TABLA I. «Sexo» en función del Ciclo de trabajo

Sexo		Ciclo de trabajo				Total
		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Más de un ciclo	
Femenino	%	27,3	19,1	15,5	38,2	100,0
Masculino	%	12,5	15,6	31,3	40,6	100,0

FIGURA IX. Tareas de Evaluación. Modo de realización



pasar las calificaciones», el profesorado encuestado indica en un porcentaje más elevado que trabaja de forma individual. Como puede observarse en la Figura IX, sólo en la tarea «pasar las calificaciones» aparecen diferencias relevantes entre los maestros y las maestras. Tanto las maestras como los maestros se agrupan en mayor número en la categoría de respuesta individual. Sin embargo las maestras indican que realizan esta tarea de forma individual en un 91%, mientras que el porcentaje de maestros es del 75%.

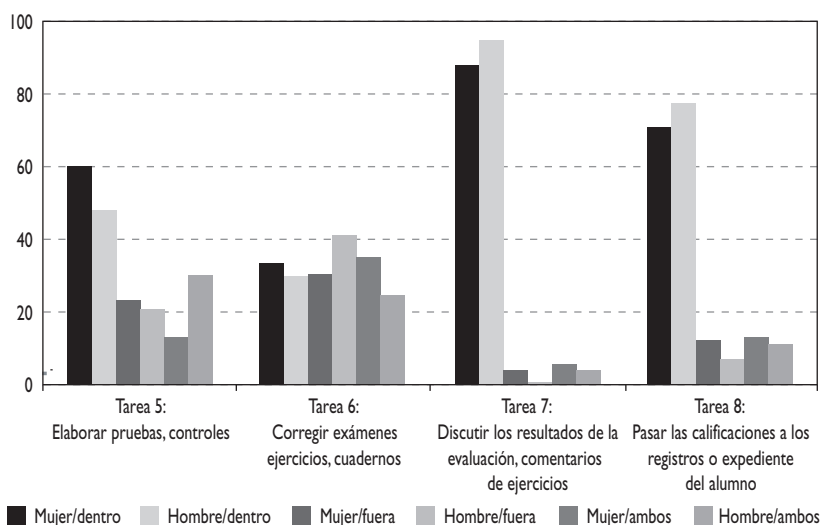
De las cuatro tareas de evaluación, tres se ubican claramente dentro del centro escolar (Figura X). Tanto las maestras como los maestros señalan que realizan de forma mayoritaria las tareas «elaborar pruebas, controles, discutir los resultados de la evaluación» y

«pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumno» dentro del centro. Sólo la tarea «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos» muestra una distribución muy homogénea entre las categorías de respuesta tanto para hombres como para mujeres siendo su ubicación, dentro o fuera del centro, imprecisa.

Discusiones y conclusiones

Las principales conclusiones del estudio realizado son las siguientes. En primer lugar, los resultados ofrecidos en este artículo indican que existe un desigual reparto de las tareas domésticas entre los maestros y las maestras participantes en el estudio. Las maestras asumen la mayor parte del trabajo de ejecución cotidiana de las tareas domésticas, lo cual queda evidenciado por el hecho de que las tareas domésticas de las que nos hemos ocupado se realizan con una frecuencia diaria («cuidado de los hijos» y «coci-

FIGURA X. Tareas de Evaluación. Lugar de realización



nar»), o dos o tres veces por semana («limpieza del hogar» y «lavar/tender/planchar la ropa»). Es decir, las maestras están ocupadas continuamente en el hogar con más trabajo doméstico que los maestros. Éstos tienen un papel menos relevante en la ejecución del trabajo doméstico que sus parejas. En consecuencia, y en comparación con las maestras, el tiempo que dedican al hogar y a los hijos es menor. Esta conclusión es coherente con los resultados de otras investigaciones al respecto (Thompson y Walker, 1991; Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003).

En segundo lugar, los resultados señalan que la responsabilidad de las tareas domésticas es de las mujeres. La atribución de la responsabilidad de las tareas domésticas a las mujeres por parte de los maestros y la nula o escasa atribución de dicha responsabilidad a los hombres por parte de las maestras indica claramente que el papel de mantenimiento y organización del hogar se atribuye socioculturalmente a las mujeres, y más aún es autoatribuido por las mujeres (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002). Así, parece evidente que sobre la docente-mujer recae no sólo la mayor parte del trabajo doméstico sino también su responsabilidad, mientras que la función del docente-hombre está descargada de la responsabilidad del trabajo y de gran parte de su realización. Estos datos coinciden con los roles de la mujer «organizadora» y el hombre «ejecutor» señalados por Thomson y Walker (1991).

Estos resultados no deberían sorprendernos. Este desigual reparto de las funciones domésticas en el colectivo docente coincide con el que existe en el conjunto de nuestra sociedad (Instituto de la Mujer; Alberdi, Escario y Matas, 2000). La sociedad actual, a pesar de los avances que ha experimentado, continúa siendo una sociedad androcéntrica⁸. Bartau, Maganto y Etxeberria (2002, 366) lo expresan con claridad:

Es obvio que el sexo de los padres es la variable más determinante del grado de participación y de las horas que dedican los miembros de la pareja a las tareas del hogar. En general, las madres participan aproximadamente el doble que los padres en la realización de todo tipo de tareas y dedican un promedio semanal de tiempo cinco veces superior al que dedican ellos.

Por eso, no podemos olvidar que el colectivo docente no está al margen de la sociedad ni constituye un grupo segregado del conjunto social. Por lo tanto, es de

⁸ Una muestra clara de que nuestra sociedad es androcéntrica podemos encontrarla en la publicidad que transmite con naturalidad nuestra forma de ver la vida (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000).

esperar que una sociedad patriarcal que establece un reparto desigual del trabajo doméstico tenga su correlato natural en la dinámica vital del profesorado. Sin embargo, es discutible que este hecho lleve por sí solo a considerar, como algunos han insinuado, que las maestras son peores profesionales que los maestros. En este sentido, los resultados que hemos ofrecido en el segundo apartado, apuntan una tercera conclusión: no existen diferencias relevantes entre maestros y maestras en cuanto a la frecuencia, el modo y el lugar de realización de las tareas docentes de evaluación y preparación previa de la docencia. Se podría aducir que estas dimensiones, siendo importantes, no agotan el espectro de análisis de las tareas docentes. En esta investigación cabría preguntarse por aspectos tales como la coherencia de la docencia, el uso de materiales curriculares, el trabajo en el aula, etc. Sin embargo, nos hemos interrogado por la dimensión formal de la docencia considerada como un empleo: conjunto de tareas a realizar por el docente (Rodríguez, 2004). La dimensión formal es, precisamente, la que se utiliza con más frecuencia para minusvalorar el trabajo de las maestras, pues, las otras dimensiones, sobre todo las que se relacionan con el compromiso y establecimiento de empatía con el alumnado, tradicionalmente se ha considerado que las maestras las ejercen mejor que los maestros, justamente, por coincidir con las funciones asignadas a su género⁹ (Varela y Ortega, 1984; Viñao, 2003).

De todo ello se deriva una cuarta conclusión: las maestras y los maestros se enfrentan a unas exigencias, familiares y laborales diferentes, socialmente construidas. Las exigencias familiares son distintas para ellos y para ellas pues están claramente marcadas por su género. Dentro de estas exigencias las maestras invierten más tiempo que los maestros en el trabajo doméstico, asumiendo además el papel de mantenimiento y organización del hogar, tal y como hacen las mujeres en nuestra sociedad (Instituto de la Mujer¹⁰). Sin embargo, las exigencias laborales son las mismas para maestros y maestras. No hay ninguna norma que permita a las maestras, por ser mujeres, trabajar menos que los maestros. De este cruce de exigencias entre la vida laboral y familiar surge la doble jornada femenina, doble jornada que también llevan a cabo las maestras (Acker, 1995).

⁹) Asociar las tareas de cuidado de niños exclusivamente a las mujeres siempre se ha tomado como una consecuencia lógica del instinto maternal, aunque, como señala Badinter (1991), es discutible la existencia de tal instinto como característica innata de la mujer.

¹⁰) Los datos del 2001 ofrecidos en la página web del Instituto de la Mujer nos indican que las mujeres dedican diariamente 7 horas y 22 minutos al trabajo doméstico mientras que los hombres destinan a esta labor 3 horas y 10 minutos. Los datos de 1996 y 1993 muestran una diferencia aún mayor.

De la existencia de la doble jornada y de la preocupación, en principio legítima, por la calidad de la educación surge la pregunta si las mujeres-maestras están cumpliendo con su trabajo o no (Fernández Enguita, 1999). Nuestro estudio nos indica que sí. Las maestras sí cumplen con su trabajo, o al menos lo hacen en igual medida que los hombres-maestros que están descargados en su mayor parte del trabajo doméstico. Un ejemplo del esfuerzo de las maestras por compaginar trabajo y responsabilidades familiares lo encontramos en la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» (Figura X). Esta actividad como tarea de preparación previa a la docencia es de esperar que se realice en tiempo no lectivo. Más aún, dado que una parte importante del tiempo no lectivo se dedica a la atención de tutorías, reuniones, etc., es de suponer que pueda realizarse fuera del centro, en las horas de no obligada permanencia en el mismo. En consecuencia, dada la doble jornada de las maestras, no es de extrañar que las maestras realicen, en un porcentaje mayor que los maestros, esta tarea fuera del centro y de forma individual. Se trataría de una respuesta adaptativa a su realidad: por una parte, deben estar presentes en el hogar, deber que las ubica fuera del centro y, por otra, deben cumplir con las demandas de la docencia, deber que sí pueden llevar a cabo en casa, pues así lo permite la tarea y la distribución horaria del profesorado.

Que las maestras se vean obligadas a realizar una doble o triple jornada, mientras que los maestros no tienen tal obligación, no puede ser considerado como un perjuicio que la maestra como sujeto individual provoca a la institución escolar en particular y a la sociedad en general. El individuo como sujeto social es una representación de la cultura de su sociedad, es un producto social que encarna los patrones sociales de su cultura (Bruner, 1997; Mora, 2002). No es, por supuesto, un calco social, pero tampoco es el ser absolutamente independiente que a veces se nos quiere presentar. A nuestro juicio, nadie puede disculpar la dejación del trabajo por su género. Los hombres no pueden disculpar su dejación de las tareas domésticas por ser hombres, las mujeres no pueden dejar de cumplir con su trabajo remunerado fuera del hogar por ser mujeres. No obstante, la investigación debe permanecer atenta a la realidad y la realidad nos muestra, sin mucho esfuerzo, que las mujeres manejan una distribución temporal diferente a la de los hombres (Instituto de la Mujer, 2004; Alberdi, Escario y Matas, 2000). Es más, esa distribución no es sólo diferente, sino también generadora de desigualdad y sustentadora de una relación social opresiva e injusta en el sentido señalado por Connell (1997)¹¹.

¹¹ Las consecuencias de esta injusticia social alcanzan límites insospechados tal y como demuestran algunos estudios sobre el desigual tratamiento sanitario que reciben hombres y mujeres (Cabasés, Villabí y Aibar, 2002).

Por eso, las personas que nos dedicamos a la investigación no podemos limitarnos a pensar que las mujeres son «sujetos» que podemos estudiar con independencia del contexto social del que forman parte. No se equivocaba Kuhn (1975) al insistir en que la comunidad científica habita en un paradigma a través del cuál interpreta la realidad. Nuestra percepción de la realidad es relevante para la comprensión y para la mejora de la sociedad en general y de la educación en particular (Arendt, 2002; Hacking, 2001). En este sentido, consideramos que el continuar manejando y extendiendo estereotipos negativos sobre las maestras, que nos lleven a considerar que por ser mujeres (como colectivo), son responsables de la falta de calidad de la educación, no contribuye ni a la construcción de conocimiento ni a la transformación social ni a la mejora de la educación (Giroux, 1990, 1997).

Los planteamientos que sistemáticamente asocian a las profesiones realizadas por mujeres una calidad inferior¹², pueden llevar a pensar que apartando a las mujeres de la docencia o reconvirtiéndolas al ideal de profesional masculinizado (sin responsabilidades en la reproducción social) tendríamos una docencia de mayor calidad. Esta aparente solución ofrece una salida fácil al problema de la calidad, pero pasa por alto las profundas implicaciones sociales del trabajo asalariado femenino y del reparto del trabajo reproductivo (Combes y Haicault, 1994; Gorz, 1997; Tobío, Sampedro y Montero, 2000). Por otra parte, no hay evidencias de que los maestros, por ser hombres (como colectivo), sean mejores docentes que las mujeres. Si permitiéramos ejercer la docencia sólo a maestros -hombres liberados de responsabilidades familiares- eso, por sí mismo, no aseguraría que se dedicasen más intensamente a la docencia ni que mejorase la calidad de la educación.

Por otra parte, debemos comenzar a considerar que aunque la docencia tiene una dimensión laboral innegable y el docente se debe caracterizar por un compromiso especial hacia su trabajo, el tiempo de trabajo debe tener un inicio y un fin diario y semanal (Altarejos y otros, 1998). Es hora de comenzar a desprenderse del modelo de docente-monje que tan profundamente ha marcado el desarrollo de la docencia¹³. Las personas que ejercen la docencia son más que docentes, son hijos e hijas, padres y madres, compañeros... sus vidas no se limitan a la docencia. Pero para alcanzar ese fin, debemos plantearnos que el trabajo asalariado no debería ser el único vínculo social

¹² Recordemos que desde la perspectiva del profesionalismo uno de los inconvenientes, y no justamente el menor, que presenta la docencia para ser catalogada como una profesión es el hecho de ser una ocupación feminizada (Rodríguez, 2004).

¹³ Pero deshacerse de este ideal no puede llevarnos a considerar que la docencia se reduce a la enseñanza, entendida como mera instrucción, y que carece de toda responsabilidad ante la sociedad y el educando (Esteve, 2002).

(Meda, 1998). Aunque claro, este planteamiento choca frontalmente con valores profundamente arraigados en nuestra sociedad donde los sujetos comienzan preparándose para el trabajo, para pasar después a centrar su vida sobre su trabajo, para al final echarlo en falta a la vejez (Tréaton, 1985). Considerar que las personas son más que la profesión que ejercen es esencial si no queremos correr el riesgo de considerar que el profesorado debe cumplir con un conjunto de requisitos que los inhabilita socialmente tal y como se especificaba con total claridad en el contrato para maestras recogido por Apple (1989)¹⁴.

Por último, nos gustaría concluir este artículo con una valoración optimista: la educación puede generar cambios positivos en las personas y en la sociedad. Por eso creemos que es una baza importante con la que cuenta una sociedad democrática para mejorarse y perpetuar sus mejoras. En este sentido, Bartau, Maganto y Etxeberria (2002) señalan que existe una relación directamente proporcional entre el nivel de estudios y el reparto del trabajo doméstico. Por supuesto que este resultado hay que tomarlo con cautela pues continúa siendo la mujer, con más o menos estudios, la que realiza la mayor parte del trabajo, pero no deja de ser un aliciente para la sociedad la constancia de que son las mujeres y hombres de nivel educativo más elevado los que comparten más las tareas del hogar. Por eso, pero sobre todo porque compartimos con Kant (1983) la idea de que los seres humanos son educados por otros seres humanos, creemos que el papel de la educación de las nuevas generaciones es vital para alcanzar más elevadas cotas de justicia social.

El camino a seguir es claro, debemos insistir en la educación no-sexista para desterrar las diferencias de género de nuestra sociedad. Se trata de profundizar en los valores democráticos de igualdad y justicia con un especial interés en su incidencia en las relaciones de convivencia entre las personas de distinto sexo. Es preciso trabajar porque la igualdad entre hombres y mujeres supere la esfera del texto legal y se introduzca en la vida diaria de las familias y de la sociedad en su conjunto. Esta hercúlea tarea es responsabilidad de todos, pues todos somos corresponsables de lo que ocurre en la sociedad, y en ella deben implicarse las distintas instituciones públicas y privadas que vertebran nuestra sociedad.

Un modo de avanzar en este camino es conocer la realidad de las prácticas sociales por lo que el ámbito del trabajo doméstico o trabajo familiar debería constituir un foco de atención creciente de la investigación social. Hasta ahora ha habido poca

¹⁴⁾ En este contrato se prohibía a las maestras, entre otras cosas, casarse, andar con hombres, vestir ropas de color, teñirse el pelo...

investigación en este ámbito (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002). En este sentido tampoco es positivo que algunos informes recientes sobre la realidad educativa no agrupen las muestras en función del sexo (Consejo Escolar del Estado, 2000, 2001, 2002 y 2003; ICEC, 2002). Un modo de hacer invisibles las desigualdades es no desagregar los datos, por ello siempre es pertinente incluir los descriptores típicos en investigación social (sexo, nivel de estudios, situación laboral...).

Es preciso tener en cuenta que la escuela no es el único agente educativo de la sociedad. Otras instituciones como los Cabildos o Diputaciones, los Ayuntamientos, las asociaciones vecinales, las ONG, y otros colectivos de la sociedad civil realizan actividades educativas y socio-educativas. Su participación propiciaría la generación de un clima que justifique la igualdad entre hombres y mujeres más allá de la ley. Trasladar a la sociedad, a través de estas instituciones, el desigual reparto del trabajo doméstico permitiría crear un contexto social propicio que ayudaría en la difusión de modelos de comportamiento más igualitarios pero viables. Una estrategia útil puede ser desarrollar programas educativos dirigidos a promover concepciones y prácticas igualitarias de la vida familiar (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2001). De tal forma que día a día se vaya considerando como normal este tipo de modelos y no como una excepción digna de admiración pero no de emulación.

En la tarea de transformar un hábito escasamente extendido en algo habitual también juegan un papel primordial los medios de comunicación. Así, sería positivo que la televisión hiciera visible las desigualdades que existen en el ámbito familiar. Esto se puede hacer no sólo transmitiendo información en el formato de documentales o informativos, sino incorporando de forma más usual la realidad del trabajo doméstico, los conflictos que este reparto injusto produce en la familia y formas asequibles de solventar estas dificultades para personas normales en las series de producción propia.

Dado el carácter público de la institución escolar, consideramos que es sobre todo esta institución la que, realmente, puede desempeñar un papel fundamental en la adquisición de patrones de conducta alternativos para las nuevas generaciones. Ahora bien, ¿cómo podría llevarse a cabo esta tarea? No hay una respuesta definitiva a esta pregunta. La propuesta de actuación más lógica sería el desarrollo de prácticas escolares no-sexistas. Estas prácticas van más allá de la mera incorporación puntual de contenidos no-sexistas. La clave de la extinción de las relaciones de género no puede limitarse al simple añadido de materias o contenidos que después, por atender a la evaluación, no se abordan o se relegan a cuestiones anecdóticas sino que deben constituir una opción real de comportamiento que pueda ser vivenciada por el alumnado

en los contextos escolares. Por eso, creemos que lo prioritario es el desarrollo de prácticas educativas que insistan en la coeducación de forma continuada. Se trata de rescatar el papel de la mujer en la historia, en la ciencia, en la familia y en la sociedad no sólo de introducir, un día, a los chicos en la cocina. Se trata de insistir en la valía personal desligándola del género y de revalorizar el trabajo de reproducción social (Gorz, 1997).

La clave es convencer y convencerse de que el valor de una persona no está relacionado con su sexo y de que el trabajo de reproducción social es necesario para la sociedad, la familia y el individuo. En una sociedad democrática este trabajo no puede asignarse en función del género sino que debe ser compartido por igual por todos los miembros de la familia. La premisa fundamental del cambio de nuevos patrones educativos no es añadir nuevos elementos a los ya existentes, sino en redirigir los que ya se desarrollan. Así, podríamos evitar esa sensación tan persistente en los centros escolares de suma continua de funciones, tareas y contenidos. En definitiva, en las escuelas hay que instruirse y desarrollarse sincrónicamente como persona. No podemos relegar el aprendizaje de contenidos y procedimientos en favor de los valores, pero tampoco podemos creer que el aprendizaje de los primeros puede realizarse sin los segundos. La auténtica transformación es aceptar que siempre transmitimos valores y que debemos asumir que desde la escuela podemos establecer pautas educativas para transformar las actitudes del alumnado que favorezcan una convivencia democrática en todos los niveles sociales.

Como decíamos, lo lógico sería plantear un cambio general que reorientará la totalidad de las prácticas educativas. Pero, sabemos que esos cambios suelen quedarse en el papel. En consecuencia, lo más eficiente es continuar con un apoyo legal e institucional a los valores democráticos y con el desarrollo de programas parciales que pongan en marcha prácticas educativas no-sexistas. Es preciso recordar que desarrollar un programa específico sobre la educación no-sexista, o cualquier otro tema de interés en una o varias escuelas, es un trabajo arduo que merece todo nuestro respeto. Más aún si cabe en una cuestión que está silenciada en nuestra sociedad y que en sí es sólo el reflejo de una situación de dominación y alienación que se extiende indistintamente por todos los grupos sociales y que normalmente no es objeto de preocupación social.

En resumen, una solución educativa es la mejor solución en nuestras manos. Por supuesto, es una solución llena de incertidumbre y extremadamente lenta, pero creemos que es la más eficiente si queremos caminar en la dirección de la igualdad. Deberíamos trabajar, siempre, con la vista puesta en el hecho de que nosotros, social y colectivamente,

definimos nuestro futuro y el de las nuevas generaciones: «Puesto que la regulación social es auto-creada (los humanos son auto-domesticados), todas las regulaciones sociales particulares pueden cambiarse y reemplazarse por otras» (Heller 1995,31).

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- ALTAREJOS Y OTROS (1998): *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona, Ariel.
- AMORÓS, C. (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Antrhopos.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- AREA MOREIRA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- ARENDT, H. (2002): *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.
- BADINTER, E. (1991): *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal*. Siglos XVII al XX. Barcelona, Paidós.
- BARTAU, I.; MAGANTO, J. M. Y ETXEBERRÍA, J. (2001): «Programas de formación de padres: una experiencia educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 1-17.
- (2002): «La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas», en *Revista de Educación*, 329, pp.349-371.
- BLAISE, S. (1996): *El rapto de los orígenes o el asesinato de la madre*. Barcelona, Vindicación Feminista.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CAINE, B.; SLUGA, G. (2000): *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo de 1780 a 1920*. Madrid, Narcea.
- CAMPBELL, R. J.; NEILL, S. R. (1994): *Primary Teachers at Work*. London, Routledge.
- CARRASCO, C. (1991): *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1997): *Escolarización en niveles no universitarios*. Curso 1995-96. Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Centros.

- (1999): Resolución de 2 de agosto de 1999, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria dependientes de esta Consejería. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. BOC, 113, de 25 de agosto de 1999.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1998-1999*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Escolar del Estado.
- (2001): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1999-2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- (2002): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2000-2001*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- (2003): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2001-2002*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- COMAS, M. (2001): *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- COMBES, D.; HAICHAULT, M. (1994): «Producción y reproducción, relaciones sociales de sexo y de clase», en C. Borderías; C. Carrasco y C. Alemany (comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Madrid, ICARIA, pp. 533-556.
- CORREA, R.; GUZMÁN, M^a.; AGUADED, J. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huesca, Grupo Comunicar.
- DE MARTINO, G.; BRUZZESE, M. (1996): *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Madrid, Cátedra.
- DURKHEIM, E. (2002): *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogías.
- (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): «¿Es pública la escuela pública?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp.76-81.
- GARCÍA, P. (2002): «Género como traducción de gender: ¿anglicismo incómodo?», en A. VIGARA y R. JIMÉNEZ (eds.): «Género», *sexo, discurso*. Madrid, Ediciones del Laberinto, pp. 133-150.
- GARRIDO, L. J. (1992): *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): «La desregulación del currículo y la autonomía de los centros escolares», en *Signos. Teoría y práctica*, 13, pp. 4-20.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

- (1997): *Cruzando límites. Trabajadores intelectuales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ BLASCO, P.; GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado universitario*. Madrid, Fundación Santa María/ Ediciones SM.
- GORZ, A. (1997): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- HACKING, I. (2001): *¿La construcción social de qué?* Barcelona, Paidós.
- HELLER, A. (1995): *Ética General*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- ICEC (1999): *La educación en Canarias. Indicadores de la Educación, 1986-1996*. Las Palmas de Gran Canaria, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- (2002): *Sistemas de indicadores de la educación para la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1994): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KANT, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KUHN, T. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988): *Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna*. Tesis inédita.
- MÉDA, D. (1998): *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona, Gedisa.
- MORA, F. (2002): *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid, Alianza.
- PEREDA MARÍN, S.; BERROCAL BERROCAL, F. (1993): *Valoración de puestos de trabajo*. Salamanca, Eudema.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- RAMOS TORRES, R. (1990): *Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. y otros (1998): *La fuerza del trabajo en la industria alimentaria en Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, Fundación FYDE-Caja Canarias.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J. A. (2004): *La Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de La Universidad de La Laguna.
- SEBASTIÁN, A.; MÁLIK, B.; SÁNCHEZ, M. (2001): *Educación y orientar para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid, UNED.

- SOLSONA, N. (1996): *Mujeres científicas en todos los tiempos*. Madrid, Talasa.
- THOMSON, L.; WALKER, A. J.: «Gender in families: Women and men in marriage, work and parenthood», en A. Booth (ed.), *Contemporary families: looking forward, looking back*. Minneapolis, MN: National Council on Family Relations, pp. 275-296.
- TOBÍO, C.; SANPEDRO, R.; MONTERO, M. (2000): *La actividad laboral de las mujeres en las periferias madrileñas: discursos y prácticas*. Madrid, Dirección General de La Mujer de la Comunidad de Madrid. Universidad Carlos III de Madrid.
- TRAVERS, C.; COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.
- TRÉANTON, J. R. (1985): «El trabajador y su edad», en G. Friedmann y P. Naville, Tratado de sociología del trabajo. I. México, *Fondo de Cultura Económica*, pp. 280-296.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1984): *El aprendizaje de maestro*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO, A. (2003): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.
- YANES, J.; RODRÍGUEZ, J. (2000): «El Profesorado de Primaria, va al paraíso», en *Temps de educació*, 23, pp. 267-292.

Páginas web

- ALBERDI, I.; ESCARIO, P.; MATAS, N. (2000): *Las mujeres jóvenes en España*. Fundación «la Caixa». <http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com>
- CABASÉS, J.; VILLABÍ, J.; AIBAR, C. (2002): *Invertir para la salud. Prioridades en salud pública*. Informe Sespas 2002, <http://www.sespas.es>
- INSTITUTO DE LA MUJER (2004): *Mujeres en Cifras*. <http://www.mtas.es/mujer>
- MAGANTO, J. M.; BARTAU, I.; ETXEBERRÍA, J.: «La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social», en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.9, 2 (2003). (http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm). Consultado el 28 del 12 de 2004).

Anexo

Presentación

El cuestionario que tiene en sus manos forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Universidades y elaborado por el Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna cuya finalidad es el análisis de la estructura del puesto de trabajo del profesorado de Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

A través de este cuestionario trataremos de acercarnos a los múltiples aspectos que definen y condicionan el trabajo de los docentes en los centros educativos. De antemano, reconocemos la avalancha continua de solicitudes a la que se ve sometido el profesorado. No obstante, nos atrevemos a pedir su colaboración en este esfuerzo encaminado al estudio de uno de los ámbitos más desconocidos y olvidados en el mundo educativo. Sin su participación y sinceridad este cuestionario resultaría inútil, ¿quién mejor que usted conoce el ejercicio, las posibilidades y las limitaciones de la docencia?

Si decide contestar este cuestionario anónimo, comprobará que está compuesto de partes diferenciadas. Cada una de ellas viene presentada por un cuadro que de forma breve explica las intenciones de las preguntas que le siguen.

Por nuestra parte, nos comprometemos a garantizar el anonimato de las personas y centros que colaboren en esta investigación y a difundir, en los centros que participen, los resultados de la misma.

Muchas gracias por su colaboración.

Instrucciones

Este cuestionario está compuesto por diversos tipos de preguntas que requieren formas diferentes de respuesta:

La mayor parte de las preguntas admite una única respuesta. Usted deberá señalar con una X la que corresponda. Por ejemplo:

Valore el grado en que usted está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La jornada continua mejora la atención del alumnado.			X	
La jornada partida favorece a las familias donde trabajan los dos progenitores				X
La jornada partida mejora el rendimiento del alumnado		X		

En otras preguntas, se le ofrecen varias alternativas posibles de respuesta. En el enunciado de la pregunta se le aclarará si usted debe elegir una única opción o más de una. Por ejemplo:

De entre los siguientes medios de comunicación señale el que con más frecuencia utiliza en su aula (marque con una X una única opción):

- Televisión
- Radio
- Prensa
- Otros (¿Cuáles?)

Por último, le pedimos total sinceridad en sus respuestas. Aunque nosotros preferimos que conteste a todas las preguntas, en el supuesto de no conocer algún tema es preferible que no conteste. Y si alguna pregunta le molesta, simplemente, no la responda.

Datos demográficos

01 ¿En qué ciclo trabaja?

- Primer Ciclo
- Segundo Ciclo
- Tercer Ciclo
- En más de un Ciclo

02 ¿Es usted profesor/a generalista?

- Sí
- No

03 En caso negativo, en qué especialidad trabaja:

- Educación Musical
- Educación Física
- Lengua Extranjera
- Como profesor/a de Educación Especial o Profesorado de apoyo
- Enseñanza religiosa

04 Indique el número de horas semanales que usted tiene asignado en el presente curso para los siguientes aspectos de su trabajo

	Número de horas semanales
Docencia directa	
Tutoría	
Asistencia a Claustros y/o Consejo Escolar	
Entrevistas y reuniones con padres, madres y tutores	
Asistencia a reuniones de gestión y coordinación (del ciclo, del equipo educativo,...)	
Programación de la actividad el aula y realización de actividades extraescolares y complementarias	
Actividades de perfeccionamiento e investigación educativa	
Otras (especificuelas):	

05 ¿Para completar sus horas de docencia directa ha tenido usted que realizar otras tareas en el centro?

- Sí
- No

06 En caso afirmativo, indique el número de horas semanales que usted tiene asignadas para la realización de las siguientes tareas:

	Número de horas semanales
Tareas de apoyo pedagógico al alumnado	
Impartición de áreas para las que se encuentre habilitada/o con otros grupos de alumnas/os	
Desdoblamientos ocasionales de grupos de alumnas/os de leguas extranjeras	
Apoyo a otro profesorado	
Sustitución a compañeras/os en ausencias de corta duración o por causas imprevistas	
Tareas de apoyo al programa de atención a la diversidad del centro	
Suplir las horas detraídas a los cargos directivos y al profesorado mayor de 60 años	
Cubrir posibles horas de descuento por coordinaciones	
Dinamizar y potenciar la utilización de los recursos didácticas	
Coordinar y dinamizar actividades de formación y colaboración con la familia u otros servicios	
Apoyo para la adaptación del alumnado a la Educación Infantil	
Otras (especificuelas):	

07 ¿Cuántos años de experiencia docente posee?

- De 1 a 3 años
- De 4 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- Más de 21 años

08 ¿Cuántos años lleva trabajando en este centro?

- De 1 a 3 años
- De 4 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- Más de 21 años

09 ¿Cuál es su situación administrativa actual?

- Definitivo
- Provisional
- Interino fijo
- Interino sustituto

10 Sexo

- Femenino
- Masculino

11 Señale el intervalo que se corresponda con su edad

- De 25 a 30 años
- De 31 a 40 años
- De 41 a 50 años
- De 51 a 60 años
- 61 años o más

12 ¿Cuál es el nombre de su centro?

13 La jornada de su centro es:

- Partida
- Continua

14 ¿Cuál es la titulación académica máxima que posee?

- Doctor/a
- Licenciada/o
- Diplomada/o
- Otra (¿Cuál?):

15 ¿Está afiliado a algún sindicato?

- Sí
- No

16 Si está afiliado, podría señalar la afirmación que más se aproxima a su participación en el sindicato

- Ocupo un puesto de responsabilidad dentro de la organización del sindicato.
- Participo activamente como un/a afiliado/a de base.
- Participo sólo en las votaciones.
- No participo.
- Otra, ¿cuál?

17 ¿Está integrado en algún Movimiento de Renovación Pedagógica, colectivo de profesorado, grupo estable o grupo de formación en su propio centro?

- Sí
- No

18 En caso afirmativo, podría señalar la sentencia que más se aproxima a su participación en el Movimiento de Renovación Pedagógica (Mrps), colectivo de profesorado, grupo estable o grupo de formación en su propio centro

- Participo en la organización del mrps, colectivo de profesorado....
- Participo en las actividades organizadas por el mrps, colectivo de profesorado...
- Otra, ¿cuál?

19 Actualmente, ¿desempeña alguna de las siguientes funciones en su centro (señalar más de una si procede)?

- Director/a
- Vicedirector/a
- Jefa/e de estudios
- Secretaria/o
- Coordinador/a de ciclo
- Coordinador/a de formación
- Miembro del Consejo Escolar
- Tutor/a
- Otras

20 Señale, si en algún momento de su carrera docente ha desempeñado las siguientes funciones (señalar más de una si procede)

- Director/a
- Vicedirector/a
- Jefa/e de estudios
- Secretaria/o
- Coordinador/a de ciclo
- Coordinador/a de formación
- Miembro del Consejo Escolar
- Tutor/a
- Otras

21 Aproximadamente, ¿cuántos alumnos y alumnas tiene por aula?

.....

.....

.....

22 Valorando de forma global al alumnado que tiene en su clase, indique el grado en que presentan

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Desajuste en el aprendizaje con respecto al nivel escolar que ocupan				
Problemas de disciplina y comportamiento				
Otros (¿Cuáles?)				

23 ¿En su clase hay alumnado extranjero?

- Sí
- No

24 En caso afirmativo, podría indicar su procedencia y cantidad:

- África ¿Cuántos?
- Asia ¿Cuántos?
- Europa ¿Cuántos?
- Latinoamérica ¿Cuántos?
- Norteamérica ¿Cuántos?

25 ¿Tiene en su aula alumnado de integración?

- Sí
- No

26 Si tiene en su clase algún alumnado de integración, podría indicar el tipo de adaptaciones curriculares que demandan sus necesidades educativas especiales:

- Adaptación curricular poco significativa
- Adaptación curricular significativa
- Adaptación curricular muy significativa

Con las siguientes preguntas intentamos acercarnos a las tareas que usted realiza como docente

27 Se enumeran, a continuación, una serie de actividades que puede ejercer un profesor o una profesora. Se trata de que ante cada una de ellas usted exprese una serie de juicios para describir cómo es su trabajo actualmente. (Si la frecuencia temporal que se indica en la última columna no se ajusta al tiempo que usted emplea para realizar la tarea, anote al margen la frecuencia que según usted corresponda)

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza

1. Recordar o aprender nuevos contenidos
2. Planificar actividades metodológicas experiencias de observación, de laboratorio...
3. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos.
4. Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.
5. Otros (Especifíquelos):

Continúa en pág. siguiente

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
B) Enseñanza al alumnado								
6. Explicar oralmente, demostrar, sintetizar, etc.								
7. Detectar las ideas previas del alumnado.								
8. Dialogar con el alumnado, discutir sobre los contenidos, etc.								
9. Otras: (Especifíquelas):								
C) Actividades orientadoras del trabajo del alumnado								
10. Dar instrucciones de cómo ha de realizar el alumnado una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.								
11. Dar instrucciones sobre cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc.								
12. Organizar y guiar grupos de trabajo.								
13. Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros, etc.								
14. Otras: (Especifíquelos):								
D) Actividades extraescolares								
15. Acompañar al alumnado en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.								
16. Organizar talleres y otras actividades.								
17. Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.								
18. Otras: (Especifíquelas):								
E) Actividades de evaluación								
19. Elaborar pruebas, controles, etc.								
20. Corregir exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.								
21. Discutir los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc. con el equipo de profesoras/es y con el alumnado.								
22. Pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumnado.								
23. Otras: (Especifíquelas):								
ACTIVIDADES DE SUPERVISIÓN								
24. Organizar las entradas y salidas del aula y del centro.								
25. Realizar turnos de recreo, etc.								
26. Cubrir las ausencias del profesorado.								
27. Otras: (Especifíquelas):								

Continúa en pág. siguiente

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
ATENCIÓN PERSONAL Y TUTORÍA AL ALUMNO								
28. Comentar con el alumnado sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con las clases								
29. Tratar dificultades que tengan el alumnado ocasionadas por sus estudios con otros profesores o con usted mismo.								
30. Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre el alumnado, etc.								
31. Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.								
32. Organizar juegos en los recreos.								
33. Dar orientaciones sobre la ESO al alumnado o a sus padres.								
34. Otras: (Especifíquelas):								
ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO								
35. Realizar las funciones de la Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclos, etc.								
36. Asistir a reuniones con profesores del ciclo.								
37. Asistir a reuniones con el Director; Jefe de Estudios, etc.								
38. Asistir a reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc.								
39. Asistir a reuniones con profesorado de apoyo a las n.e.e y miembros del EOEJ de zona o específicos.								
40. Asistir a las reuniones de Zona (Calidad Educativa).								
41. Contactar con la Administración para resolver trámites administrativos, etc.								
42. Confeccionar horarios, seleccionar libros de texto, materiales, etc.								
43. Otras: (Especifíquelas):								
TAREAS MECÁNICAS								
44. Pasar lista en clase.								
45. Llevar el registro de biblioteca.								
46. Contestar cartas, oficios, etc.								
47. Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.								
48. Reparar materiales, instrumentos, etc.								
49. Otras: (Especifíquelas):								

Continúa en pág. siguiente

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
ACTIVIDADES DE FORMACIÓN								
50. Leer libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.								
51. Asistir a conferencias, debates, etc. sobre temas profesionales.								
52. Asistir a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.								
53. Asistir a seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.								
54. Realizar estudios universitarios.								
55. Otras: (Especifíquelas)								
ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES								
56. Realizar actividades culturales: música, cine, etc.								
57. Leer: periódicos, libros, etc.								
58. Realizar deportes.								
59. Otras: (Especifíquelas):								

28 En el trayecto de su domicilio al trabajo, ¿cuánto tiempo emplea?

- menos de 15 minutos
- entre 15 y 30 minutos
- entre 30 y 60 minutos
- más de 1 hora

29 ¿Cuántas veces, en un día, va de su domicilio al trabajo?

- 1 vez
- 2 veces
- 3 o más veces

30 Usualmente, dónde almuerza:

- en el centro
- en su casa
- en otro lugar

En este apartado, nos gustaría conocer las actividades que usted realiza en su tiempo personal, para así poder tener una aproximación más completa a la interacción que se produce entre su vida y su trabajo

31 Por favor, indique la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades. En la última columna señale quién es, habitualmente, la persona responsable de realizar esa actividad:

Actividad realizada	Diariamente	2-3 veces a semana	Los fines de semana	Nunca	Persona responsable: Usted (1), Mi compañero (2) Otro/a (3)
Cuidado de los niños					
Cuidado de los mayores					
Limpieza del hogar					
Lavar/tender/planchar la ropa					
Cocinar					
Reparaciones de la casa					
Contabilidad familiar					
Compras corrientes (Alimentos, productos de limpieza,...)					
Otras compras (electrodomésticos, ropa,...)					
Otras (específíquelas):					

32 ¿Su trabajo docente es compatible con las siguientes actividades?

	Sí	No
Familia		
Necesidades esenciales (descansar, dormir,...)		
Actividades culturales (teatro, cine,...)		
Relaciones sociales (reuniones con los amigos, salir a tomar algo,...)		
Realizar actividades deportivas, pasear, hobbies...		
Oír la radio, ver la televisión...		
Leer literatura.		
Leer libros o revistas sobre temas educativos.		
Su formación y actualización docente		
Otras (¿Cuáles?)		

33 ¿Cuál es su estado civil?

- Soltera/o
- Con pareja estable
- Otro

34 ¿Tiene usted hijas/os?

- Sí
- No

35 En caso afirmativo, ¿Cuántos años tiene/n?

- Primer hijo/a:
- Segundo/a:
- Tercera/o:
- Cuarta/o:
- Quinta/o:
- Otros:

36 ¿Convive usted con familiares mayores?

- Sí
- No

37 En caso afirmativo, la convivencia es:

- permanente
- a tiempo parcial

Con las preguntas que siguen nos interesa que usted describa el proceso de toma de decisiones de su centro. No conteste en función de lo que cabría esperar sino de lo que realmente ocurre en su centro. Recuerde, no hay preguntas incorrectas.

38 Señale que órgano decide en su centro con respecto a (marcar sólo dos opciones)

Decisiones que se toman en el centro	Inspc.	Orient.	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	El profesor (indiv.)
La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos.									
Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.									
La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.									
Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.									
La decisión de solicitar profesores de apoyo.									
Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores.									
Decidir cuando tratar los temas en el Claustro.									
Decidir sobre la mejor forma de abordar un problema serio de disciplina.									
La decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.									
La decisión de realizar una unidad didáctica que desarrolle un tema transversal (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).									
Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes,...) por alumnos y los profesores.									
Las decisiones con respecto a la programación de las áreas.									
Decidir qué criterios de evaluación y promoción se van a utilizar.									
La decisión sobre las medidas de atención a la diversidad que se van a desarrollar en el centro.									
Decidir los criterios generales sobre materiales curriculares y recursos a utilizar en el aula.									
Decisiones acerca de la convivencia en el centro.									
Decisiones sobre el plan de acción tutorial.									

39 Con respecto a los órganos colegiados especificados en las columnas de la siguiente tabla, indique la forma en que generalmente se toman las decisiones en su centro . Si usted no pertenece a alguno de éstos, señale la forma que usted cree habitual. Para contestar correctamente a esta pregunta usted debe marcar una de las cinco posibilidades (presentes en las filas) que se le ofrecen para cada órgano de su centro (recogido en las columnas):

	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	Otros ¿cuáles?
Normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar:							
Casi siempre, las decisiones las toma una persona o un grupo concreto .							
Normalmente solemos adoptar una decisión cuando todas y todos estamos de acuerdo.							
Generalmente dejamos la toma de decisiones a la persona o personas que están al cargo del grupo (directoría, coordinadora,...).							
Otras (Especificar)							

40 Con respecto a las reuniones que se desarrollan en cada uno de los siguientes órganos , indique la forma en que generalmente suelen debatirse las decisiones . Si usted no pertenece a alguno de éstos, señale la forma que usted cree habitual. Para contestar correctamente a esta pregunta usted debe marcar una de las cinco posibilidades (presentes en las filas) que se le ofrecen para cada órgano de su centro (recogido en las columnas):

	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	Otros ¿cuáles?
Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones.							
Normalmente, al llegar el momento de tomar alguna decisión cada grupo suele presentar su propuesta.							
Si una propuesta genera crispación o malestar, generalmente, solemos descartarla.							
Casi siempre, adoptamos las propuestas que presenta la persona responsable del grupo pues no suelen plantearse otras							
Otras (Especificar):							

41 De entre los siguientes criterios, indique los dos que ejercen una mayor influencia sobre usted a la hora de tomar cada una de las decisiones que afectan a su aula:

Decisión	Sus criterios	Los criterios del ciclo	Los criterios del nivel	Los criterios del PEC y del PCC	Los criterios del material o de los libros de texto	Los criterios de otros
A) FINALIDAD Y METAS						
1. Cuando toma una decisión con respecto a la finalidad y a las metas generales que guían su trabajo en el aula, decide según:						
2. Con respecto a los objetivos concretos que se plantean para un curso concreto, decide según:						
B) CONTENIDOS						
3. Con respecto a la selección de los contenidos que trabaja en el aula, decide según:						
4. Con respecto a la organización (en Unidades Didácticas, temas, proyectos) en función a la cual organiza los contenidos en su aula, decide según:						
5. Con respecto al orden secuencial que siguen los contenidos en su aula, decide según:						
C) METODOLOGÍA						
6. A la hora de escoger una determinada estrategia de enseñanza, decide según:						
7. Con respecto al material que utiliza habitualmente en el aula, decide según:						
8. A la hora de formar grupos en el aula, decide según:						
9. Cuando organiza el espacio en el aula, decide según:						
10. Cuando organiza el tiempo en su aula, decide según:						
D) EVALUACIÓN						
11. Con respecto a los contenidos a evaluar, decide según:						
12. Con respecto a los criterios para realizar las evaluaciones, decide según:						
13. A la hora de seleccionar un instrumento de evaluación, decide según:						

A través de las siguientes preguntas nos gustaría conocer el tipo de relaciones de trabajo que se establecen entre el profesorado de su centro

42 Lea atentamente cada una de las siguientes afirmaciones y señale la que se corresponde mejor con el tipo de diálogo que se establece entre los docentes de su centro (marcar una única opción)

- El profesorado evita hablar acerca de cómo enseña en el aula.
- El profesorado habla acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismo (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fallos), o de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseña en el aula.
- El profesorado habla acerca de su experiencia de enseñanza en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.
- El profesorado habla frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula, intercambiando ideas útiles para la práctica.

43 Con respecto a la planificación que realiza el profesorado, indique la afirmación que corresponda con la realidad de su centro (marcar una única opción):

- Cada profesor/a planifica individualmente su enseñanza. Cuando se llega a acuerdos, éstos tienen que ver con temas muy específicos no relacionados directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convivencia: dónde se puede fumar, cuándo tomar café).
- El profesorado forma grupos de trabajo sólo para abordar problemas inmediatos; una vez resuelto el problema el grupo se disuelve.
- El profesorado planifica conjuntamente la enseñanza. Sin embargo, no siempre se lleva a la práctica lo planificado.
- El profesorado planifica, prepara y evalúa juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; intercambian ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de los temas o unidades didácticas que van a enseñar y el orden en que van a hacerlo. Los acuerdos se llevan generalmente a la práctica.

44 De las siguientes situaciones, señale aquella que refleje mejor el ambiente de su centro (marcar una única opción)

- Cada profesor/a enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel, etc.), o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.
- Cuando un/a profesor/a entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.
- Es una práctica esporádica que un/a profesor/a vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.
- Es una práctica habitual que un/a profesor/a vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero, y le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.

45 Con respecto a las consultas y a los consejos entre los docentes, indique que afirmación se acerca más a lo que sucede en su centro (marcar una única opción)

- El profesorado nunca pide ayuda ni aconseja a otras/os compañeras/os en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.
- Un/a profesor/a solamente aconseja a otra/o acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.
- El profesorado se ayuda entre sí, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.
- El profesorado se enseña entre sí con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.

Para concluir, en este último apartado indagamos sobre su satisfacción con respecto al puesto docente

46 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
El entorno laboral físico.					
Su sueldo.					
Su seguridad laboral.					
La aceptación social de su profesión.					
Las oportunidades de promocionar .					
Sus horas de trabajo.					
Otros (especificuelos):					

47 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
Las relaciones laborales entre la dirección y el claustro de su escuela.					
La forma en que se dirige su centro.					
La libertad para elegir su método de trabajo.					
La política de formación y promoción del profesorado de la Consejería de Educación.					
La política de gestión de los centros educativos de la Consejería de Educación.					
La política curricular de la Consejería de Educación.					
La Inspección Educativa.					
El apoyo pedagógico recibido (orientador, equipos psicopedagógicos...).					
Sus colegas.					
El trabajo en equipo con sus compañeros.					
Otros (especificuelos):					

48 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
La participación de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/as.					
La participación del alumnado en el centro y/o aula.					
Su relación con el alumnado.					
El rendimiento académico de su alumnado.					
Otros (especificuelos):					

49 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
El reconocimiento que obtiene de su trabajo en su centro.					
La cantidad de responsabilidad que ostenta.					
La oportunidad de utilizar sus habilidades.					
La atención prestada a sus sugerencias.					
La diversidad de su trabajo.					
La formación continua recibida.					
Los contenidos curriculares que imparte.					
La metodología que utiliza en sus clases.					
Otros (especificuelos):					

**MUCHAS GRACIAS
POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN**

Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación¹

José Sánchez Hidalgo, Victoria Hidalgo García, Isabel López Verdugo

Universidad de Sevilla

Susana Menéndez Álvarez-Dardet

Universidad de Huelva

Resumen

Las necesidades que los docentes de educación secundaria obligatoria de Andalucía experimentan al desempeñar su labor como educadores de adolescentes son evaluadas en este trabajo. Para ello contamos con la participación de 178 profesores seleccionados al azar en los IES de titularidad pública de Andalucía. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Necesidades de los Profesores (CNP, Sánchez, Menéndez, Hidalgo y López, 2003) que consta de 25 ítems en los que el profesorado debía señalar el grado de acuerdo con cada uno de ellos. Los resultados apuntan en una doble dirección: hemos comprobado, por un lado, que el CNP parece recoger información de cuatro ámbitos relacionados con las necesidades de los profesores; y por otra parte, que los años de experiencia como docentes modulan de forma significativa las necesidades que se experimentan. Las conclusiones giran en torno a la validez del CNP como instrumento para evaluación de las necesidades de los profesores.

Palabras clave: profesores de ESO, Andalucía, cuestionario de necesidades de profesores, insatisfacción profesional, movilidad, relación con las familias.

Abstract: *Andalusian Secondary Education teachers' necessities: an assessment instrument*

In this study, Andalusian Secondary Education teachers' necessities in dealing with their work as educators of teenagers are assessed. For this purpose, 178 Andalusian secondary teachers

⁰¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Adolescencia: necesidades, representaciones sociales y necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal-transversal, financiado por la DGICYT (BSO2002-02879) y dirigido por el Prof. Dr. D. Jesús Palacios.

working in public schools and selected at random participated in this experience. The instrument we used was the Questionnaire on Teachers' Needs (QTN -Sánchez, Menéndez, Hidalgo and López, 2003) which consists of 25 items. Teachers were supposed to answer them according to how much they agreed. The outcomes produced two-way possibilities: first, we have checked, on the one hand, that the QTN seems to collect information on four areas having to do with teachers' needs; on the other hand, the length of their professional experience determines the needs they have. The findings have to do with the validity of the QTN as an assessment instrument of teachers' needs.

Key words: secondary school teachers, Andalusia, teachers needs questionnaire, professional dissatisfaction, mobility, relation with the families.

El debate al que está sometido el sistema educativo de nuestro país en los últimos años está siendo tan tenso como controvertido e inconcluso. Tanto las diversas instancias directamente implicadas en él, como la sociedad en su conjunto, esgrimen una amplia variedad de reflexiones y argumentos a favor y otros en contra de las diversas reformas que, en materia educativa, han tenido lugar en España a partir de la promulgación de la LOGSE. Además, la reciente implantación de la Ley de Calidad no ha hecho más que reavivar la polémica en torno a los puntos fuertes y débiles del sistema educativo español, de manera que, a propósito del debate acerca de los contenidos de la ley, las medidas en ella implicadas y las circunstancias que han rodeado su diseño y aprobación, venimos asistiendo a un vaivén de opiniones más o menos fundadas que no hacen más que intensificar una discusión ya de por sí compleja.

Con toda probabilidad es en la adolescencia y, más en concreto, en los años actualmente incluidos en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se aglutina en mayor medida la controversia y la polémica. Con argumentos muy diversos y explicaciones igualmente variadas (las peculiaridades psicológicas de esta etapa evolutiva, los argumentos a favor y en contra de la obligatoriedad de la permanencia en el sistema educativo hasta los 16 años, la falta de medios en los centros, la escasa implicación de la familia, etc.), una buena parte del debate se sustenta en la idea de que los contenidos menos logrados de la reforma educativa, y los problemas que de ellos se derivan, parecen agudizarse de manera muy significativa durante la eso. A grandes rasgos la percepción generalizada es que, por muy diversas razones, el sistema educativo fracasa con los adolescentes, y que durante esta etapa es necesario llevar a cabo modificaciones de

calado en la legislación educativa que conduzcan a un replanteamiento del diseño de la educación para chicos y chicas.

Puesto que el debate compete a asuntos de indiscutible complejidad, la solución al mismo no puede ser simple; pero también es indiscutible que dicha solución pasa por disponer de indicadores fiables que aporten una información precisa acerca de la situación del sistema educativo en nuestro país. Como señala Marchesi (2003), la reflexión sobre los problemas de la educación está inevitablemente teñida de componentes ideológicos y valorativos; sin embargo, es necesario ponerlos en relación con indicadores reales que perfilen un diagnóstico fiable sobre la situación escolar en nuestro país. Sólo a partir de datos reales y fiables, sobre los cuales reflexionar y opinar, podemos aspirar a conclusiones fundadas que permitan tomar decisiones y diseñar medidas que optimicen los procesos educativos y sus resultados.

Afortunadamente, cada vez contamos con más y mejores indicadores de nuestro sistema educativo, así como de la situación de éste en comparación con la de otros países. En el caso específico de la eso, las herramientas de mayor envergadura son los informes periódicos del INCE (a nivel nacional), OCDE y PISA (con datos comparativos de diversos países), así como algunas investigaciones nacionales de amplio espectro como las desarrolladas por Marchesi y Martín (2003). De manera generalizada, en estos y otros estudios se vienen adoptando estrategias metodológicas cada vez más complejas que evidencian una visión sistémica y contextual de la educación (Coll, 1998, 2002). Se entiende así que el proceso educativo incluye a individuos diferentes y con diversas necesidades y situaciones, pero también a relaciones tanto interpersonales como grupales, igualmente diferentes y diversas en su naturaleza, sus características y sus contenidos; que estos niveles de análisis mantienen entre sí complejas relaciones de influencia mutua y recíproca; y que todos ellos, a su vez, son sensibles a una compleja ecología de factores de diverso tipo, tanto internos como externos al centro educativo, y más o menos distantes a este. Por tanto, un diagnóstico preciso del sistema educativo debe recabar información de todos los ámbitos implicados y debe, además, situarse en diversos niveles de análisis (individual, interpersonal y grupal). De hecho, esta es a grandes rasgos la estrategia que se viene adoptando en los estudios citados más arriba, en los que se hace un esfuerzo por recoger la visión que alumnos, profesores, miembros del equipo directivo y madres y padres tienen de su realidad educativa.

No obstante, y a pesar de que contamos con más y mejor información real sobre qué forma están adoptando los procesos educativos en nuestro país y cuál es la situación de la educación en España, existen algunas caras de este complejo prisma respecto a las cuales hay menos indicadores disponibles. A nuestro juicio, la información sobre la pers-

pectiva del profesorado es un buen ejemplo de estas consideraciones, y muy especialmente, los componentes más subjetivos o valorativos de la misma. Tenemos bastante información aportada por los docentes acerca de cuestiones objetivas relacionadas con su trabajo (cuál es su situación, su nivel de formación, qué estrategias educativas emplean en el aula, con qué tipo de apoyos instrumentales cuentan en su tarea, etc.), pero disponemos de menos indicadores sobre cómo se sienten los docentes en el desempeño de su labor, en qué medida valoran su trabajo y se sienten valorados como profesionales, cuál es su opinión respecto a cuestiones como los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de su centro, sobre las relaciones que mantienen con las familias de sus alumnos o sobre las implicaciones de la legislación educativa en su trabajo.

Uno de los componentes menos explorados de la valoración subjetiva del docente es la percepción de algunas facetas de su trabajo como cuestiones que se constituyen en necesidades. Así, cada profesor o profesora interpreta y evalúa los diversos aspectos implicados en su labor educativa (su preparación previa, la formación permanente a la que pueden acceder, las características particulares de sus alumnos, el apoyo recibido de sus compañeros, el papel desempeñado por el equipo directivo, la relación con la administración educativa,...) de una forma u otra. Como resultado de cada valoración subjetiva el docente entiende que, en su caso concreto, existen algunos elementos que resultan especialmente relevantes, o cuya influencia en su práctica educativa es más significativa, o que demandan una mayor inversión de esfuerzo y dedicación, o bien a propósito de los cuales su situación personal es más o menos mejorable.

Los indicadores al respecto son muy escasos y dispersos, a pesar de que se trata de un conjunto de percepciones individuales que, como el resto de los componentes subjetivos relacionados con el docente, tienen una decisiva influencia sobre el desempeño de su labor (Martínez y Ulizarna, 1998). En los estudios de amplio alcance que se han realizado recientemente en nuestro país, los datos que aportan información relacionada con las necesidades del profesorado son los que hacen referencia a las fuentes de satisfacción e insatisfacción con su tarea como educadores. Estos indicadores contribuyen a trazar una idea bastante precisa acerca de cuáles son, desde el punto de vista de los docentes, las facetas más decisivas de su trabajo, las cuestiones que para un profesor o profesora determinado resultan ser cruciales para llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria.

En este sentido, los resultados ofrecidos en el último informe del INCE (2003) referidos a los profesores de ESO de centros de titularidad pública, así como los del estudio de Marchesi y Martín (2002), son bastante ilustrativos. Estos indicadores reflejan que, para la mayor parte de los docentes de eso, las principales fuentes de satisfacción en su trabajo proceden de la relación que mantiene tanto con sus alumnos como con sus com-

pañeros, incluyendo al equipo directivo. Así, el 72% dice estar muy o bastante satisfecho con la relación que mantienen con sus alumnos, un 83% califica de manera similar el clima que existe entre el grupo de profesores, y el ambiente de colaboración entre los diversos órganos del centro es ampliamente descrito como muy bueno, habida cuenta de los elevados porcentajes de profesores que se sienten muy satisfechos con el apoyo recibido por parte del equipo directivo (74%), los departamentos didácticos (66%) o los equipos docentes (61%) (INCE, 2003). Los datos de Marchesi y Martín (2002) apuntan en la misma dirección, pues en ellos las cuestiones que destacan como más y mejor valoradas son, de una parte, la relación con los alumnos, y, de otra, los aspectos organizativos del centro (el trabajo del equipo directivo, el de los seminarios, y la participación grupal en el funcionamiento del centro). Similares resultados se han obtenido en el estudio de Barquín (2002, cit. en Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2003), realizado con una amplia muestra de profesores andaluces de ESO: un 87% y un 67% se sienten muy o bastante satisfechos con las relaciones mantenidas con sus compañeros y los alumnos respectivamente. Estos resultados coinciden con la valoración realizada en un sentido similar por los directores de los centros. Así, en el estudio llevado a cabo por Caballero y Salvador (2004) en el que se recogió información de más de mil directores de centros andaluces, entre las cuestiones que por término medio se destacaron como más satisfactorias caben ser señaladas las que tienen que ver con el clima de relaciones interpersonales que se dan en el centro, que es calificado como bueno o muy bueno por algo menos del 70% de los directores.

En la otra cara de la moneda, es decir, en relación con los aspectos asociados a menores niveles de satisfacción, los indicadores señalan en varias direcciones. Los datos del INCE (2003) evidencian cómo la relación mantenida con las familias constituye el área menos valorada por los profesores: sólo un 29% declara sentirse muy satisfecho al respecto, mientras que un 34% se siente algo satisfecho y un 36% nada o poco. Por su parte, los directores hacen una valoración algo más positiva de las relaciones mantenidas con la familia (un 41'7% se declara muy o bastante satisfecho), aunque este ámbito también destaca para un porcentaje importante como una fuente bien de neutralidad (31'5%) bien de insatisfacción (26'7%) (Caballero y Salvador, 2004). En segundo lugar, el papel desempeñado por la administración educativa tampoco genera satisfacción entre los docentes de secundaria: el 77% de los entrevistados en el estudio de Barquín (2002, cit. en Pérez et al., 2003) se mostraron muy o bastante insatisfechos al respecto. En concreto, la formación continua que ofrece la administración no destaca como un elemento bien valorado. Así, sólo para un 42% del profesorado su práctica docente ha mejorado principalmente debido a las actividades de

formación en las que han participado, mientras que un 93% manifiesta que la principal influencia en la mejora de su trabajo se debe a su experiencia (INCE, 2003). Finalmente, y en tercer lugar, el estudio de Marchesi y Martín (2002) pone de manifiesto cómo la mayor parte de los profesores se sienten escasamente valorados como profesionales, al tiempo que tienen muy bajas expectativas respecto a sus alumnos y las posibilidades de trabajo con ellos: consideran difícil despertar su interés, gestionar el clima de trabajo en el aula, o innovar en evaluación. A similares conclusiones llega Barquín (2002, cit. en Pérez et al., 2003): un 89% de los profesores de eso en Andalucía se sienten muy insatisfechos con la actitud de la sociedad hacia su profesión, el 74% con la actitud del alumnado hacia su educación y el 77% con los resultados académicos que éstos obtienen.

Por tanto, los estudios consultados señalan que los elementos que en mayor medida son destacados por los docentes de eso como determinantes (en positivo o en negativo) de su grado de satisfacción con su labor son muy variados, y están en línea con la perspectiva sistémica y contextual que describimos más arriba, pues se refieren a los ámbitos individual, interpersonal y grupal, y se sitúan tanto dentro como fuera de los centros educativos. Así, estos elementos tienen que ver con los alumnos (las posibilidades de trabajo con ellos, la relación establecida entre ambos...), las relaciones interpersonales mantenidas en el centro (con sus compañeros y con el equipo directivo), el trabajo desarrollado por diversas instancias en los centros (equipo directivo, departamentos, seminarios), la implicación de las familias, la relación con la administración (destacando en este sentido la formación que ésta ofrece) y la percepción que el docente tiene de la valoración que la sociedad hace de su labor. En definitiva, y siendo variados los determinantes de la satisfacción de los docentes de eso, parece razonable esperar que las facetas de su trabajo percibidas como necesidades serán igualmente variadas, y con toda probabilidad tendrán que ver con personas y con relaciones, internas y externas, a los centros educativos.

En relación con toda esta temática, y en el contexto más general de la investigación que venimos desarrollando con una amplia muestra de adolescentes, sus familias y sus educadores, nos propusimos explorar las necesidades experimentadas por los docentes en relación con su tarea. Tras revisar la literatura sobre el tema, optamos por elaborar un instrumento que evaluara estas necesidades. Nuestro objetivo en este artículo es ofrecer un primer informe sobre el proceso de elaboración del Cuestionario de Necesidades del Profesorado de ESO (CNP desde ahora) (Sánchez, Menéndez, Hidalgo y López, 2003), así como algunos de los resultados obtenidos tras la baremación de este instrumento con la muestra de docentes que han colaborado en nuestra investigación.

Método

Características de la muestra

La muestra fue seleccionada al azar por conglomerados en IES de titularidad pública de Andalucía occidental (Sevilla, Huelva y Cádiz) controlando el hábitat en el que quedaba enmarcado el centro y el número de alumnos adscritos al mismo. El tamaño de la muestra es representativo del conjunto de IES de Andalucía occidental según el último censo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2003). Finalmente fueron seleccionados 17 IES de los que el 34.2% se encontraban en zonas rurales y el 65.8% urbanas. El número total de participantes ascendió a 178 profesores (48% mujeres y 52% hombres) con una edad media de 42 años. La experiencia como docentes fue evaluada desde una doble perspectiva: por un lado, el tiempo de servicio; por otro, el número de años que el profesor lleva adscrito al centro en el que se realiza la entrevista. En concreto, los profesionales que componen la muestra tienen una experiencia como docentes de 16 años como valor promedio y de 6,5 años en el mismo centro educativo. Por último procedimos al análisis de la situación profesional de los participantes, y la muestra que presentamos se distribuye como sigue: un 77.6% es personal funcionario y un 22.4% es personal interino.

El instrumento

El proceso de elaboración del CNP fue el habitual en los casos en que se confeccionan pruebas de evaluación con características similares. En un primer momento realizamos una exhaustiva revisión teórica sobre cuestiones relacionadas con las necesidades de los profesores, el estrés docente y la satisfacción con la situación laboral. Con posterioridad fijamos los primeros presupuestos conceptuales y estadísticos en torno a los que, en un principio, pensábamos que debía girar el instrumento de evaluación. Tras haber establecido estas premisas tuvimos varias sesiones de trabajo con claustros completos de profesores de eso que nos condujeron a la elaboración de un primer banco de ítems que nos permitió construir una versión de cnp para su pilotaje. Tras su administración en un número amplio de IES seleccionados al azar eliminamos en unas ocasiones, modificamos en otras, los ítems que resultaron tener menos interés desde el punto de vista teórico o estadístico, hasta llegar a la versión que presentamos en este trabajo.

El Cuestionario de Necesidades de Profesores (CNP) definitivo, que aparece en el anexo final de este artículo, es una prueba autoadministrada que consta de 25 ítems que deben ser respondidos según una escala likert que oscila entre uno y diez puntos, en función del grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones planteadas. El CNP obtuvo un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.89 puntos.

Resultados

Los resultados que presentamos se estructurarán en dos bloques de contenidos. En un primer bloque analizaremos las características psicométricas del CNP; en segundo lugar, expondremos los contrastes de medias de los grupos comparativos que surgen a partir de las variables sociodemográficas hábitat, estatus profesional, sexo, edad del profesorado y años de experiencia como docentes.

Análisis del CNP

Los resultados que presentaremos en este primer bloque abordarán, en primer lugar, el análisis estadístico del CNP a través de un análisis factorial exploratorio; y, en segundo lugar, un análisis descriptivo de los componentes principales del cuestionario.

Reducción de datos: análisis factorial exploratorio

Con objeto de explorar la estructura interna del CNP decidimos aplicar a los datos obtenidos un análisis factorial. Como es bien conocido, esta técnica estadística permite disminuir la interdependencia que existe entre conjuntos de variables reduciéndola a un número inferior de dimensiones (factores) con la mínima pérdida de información posible. Por tanto, los factores representan o resumen en pocos índices la mayor parte de la variabilidad que existe entre el conjunto más amplio de variables. Se trata, en definitiva, de un procedimiento de análisis muy apropiado para poner a prueba la estructura interna de los instrumentos que, como el CNP, estén formados por conjuntos de variables individuales, así como para la elaboración de las subescalas que vertebran el cuestionario.

En esta línea optamos por un análisis factorial exploratorio con el análisis de componentes principales como procedimiento de extracción. Con el propósito de simpli-

TABLA I. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	7,449	29,794	29,794	7,449	29,794	29,794	6,647
2	2,482	9,928	39,723	2,482	9,928	39,723	2,658
3	2,203	8,812	48,535	2,203	8,812	48,535	3,543
4	1,695	6,779	55,314	1,695	6,779	55,314	3,283
5	1,636	6,544	61,858	-	-	-	-
6	1,219	4,874	66,732	-	-	-	-
7	1,044	4,176	70,908	-	-	-	-
8	0,870	3,480	74,388	-	-	-	-

ficar la descripción de las relaciones optamos por una solución oblilateral con el método Oblimin con Kaiser con delta igual a 0. Este procedimiento de rotación permite la existencia de correlación entre los factores; esto implica que las interpretaciones de los factores pueden tener cierto solapamiento y nos permitirá efectuar, tal y como quedará expuesto más abajo, un cálculo de correlaciones entre las dimensiones que el análisis factorial extraiga.

La Tabla I presenta los autovalores, así como estimaciones de la varianza explicada por cada uno de los componentes descritos por el análisis factorial.

El análisis factorial desveló la existencia de siete componentes con autovalores mayores que uno. Sin embargo, y siendo fieles al marco teórico que sustenta este trabajo, decidimos circunscribir la extracción a cuatro factores principales que explican un 55.31% de la varianza total. En la Tabla II que presentamos a continuación se recoge la matriz de estructura en la que puede verse los ítems de la escala que componen cada uno de los factores.

Como anticipábamos más arriba, el análisis factorial nos ha permitido conocer la estructura interna y las dimensiones que evalúa en CNP. En concreto, el instrumento explora cuatro dimensiones que pasamos a describir a continuación:

- Factor 1: El adolescente. Este factor, con un peso 7.45 y una varianza explicada de 29.79%, hace referencia a las necesidades procedentes del trato cotidiano con el chico o la chica, de sus necesidades y características.
- Factor 2: El centro. El segundo factor, con un peso 2.48 y una varianza explicada de 9.93%, explora las necesidades que proceden del IES en el que se trabaja,

y más concretamente, del apoyo percibido que se recibe de otros compañeros del centro.

- **Factor 3: La familia.** Este factor, con un peso 2.20 y una varianza explicada de 8.81%, recoge necesidades que tienen los docentes referidas a la relación que mantienen con la familia del adolescente.

TABLA II. Matriz de estructura

Ítem	Factor 1 Adolescente	Factor 2 Centro	Factor 3 Familia	Factor 4 Administración
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, creo que necesitaría saber más sobre				
Ítem 1. Cómo, a estas edades, chicos y chicas están afirmando su personalidad	0,764	-	-	-
Ítem 2. Cómo combinar la necesidad de ponerles límites a los chicos con las demandas de autonomía típicas de su edad	0,779	-	-	-
Ítem 3. Sexualidad o primeros enamoramientos	0,682	-	-	-
Ítem 4. Conductas de exploración y curiosidad en relación con algunas sustancias y experiencias	0,707	-	-	-
Ítem 5. Cómo reaccionar ante problemas de indisciplina	0,634	-	-	-
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría saber cómo				
Ítem 6. Motivar y estimular, interesar	0,737	-	-	-
Ítem 7. Dirigir el aprendizaje	0,774	-	-	-
Ítem 8. Fomentar hábitos de estudio	0,702	-	-	-
En relación con las cuestiones anteriores, considero necesaria una formación continuada				
Ítem 9. Con una oferta más amplia	-	-	-	0,633
Ítem 10. Con un contenido más relacionado con mis intereses	-	-	-	0,739
Ítem 11. Con un contenido más práctico	-	-	-	0,619
Ítem 12. A la que pueda acceder sin desatender mi trabajo y mi vida	-	-	-	0,635
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, vivo como una necesidad propia el ser capaz de				
Ítem 13. Situarme en el punto de vista de mis alumnos y saber cómo piensan y cómo se sienten	0,669	-	-	-
Ítem 14. Conectar con sus intereses y motivaciones para así comprenderlos	0,673	-	-	-
Ítem 15. Relativizar algunas de sus reacciones y comportamientos	0,604	-	-	-
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría que la familia de mis alumnos				
Ítem 16. Se implique en mayor medida en la dinámica del centro	-	-	0,650	-
Ítem 17. Respalde y apoye mi labor y mis decisiones como docente	-	-	0,793	-
Ítem 18. Estabilidad y mantenga en casa algunas normas básicas (de comportamiento, de trabajo, etc.)	-	-	0,643	-
Ítem 19. No delegue algunas de sus responsabilidades en el centro	-	-	0,559	-
Ítem 20. Comparta el tipo de principios que guían mi práctica como docente	-	-	0,693	-
Para desempeñar de manera óptima el papel de profesor de adolescentes, es necesario que el marco legislativo permita contar con:				
Ítem 21. Menos alumnos por aula	-	-	-	0,514
Ítem 22. Más y mejores recursos instrumentales (dotaciones y material)	-	-	-	0,733
Ítem 23. Más apoyo por parte de la figura del director de centro	-	0,848	-	-
Ítem 24. Más apoyo por parte de la figura del orientador de centro	-	0,884	-	-
Ítem 25. Más apoyo por parte de los compañeros de departamento	-	0,782	-	-

- **Factor 4: La Institución.** Las necesidades relacionadas con el trato que el docente mantiene con la institución educativa global quedan recogidas en este factor. Es decir, no son necesidades relacionadas con el centro sino con la administración educativa y, específicamente, en ámbitos relacionados con la formación continua del profesorado. El peso de este cuarto factor es de 1.70 y explica una varianza de 6.78%.

Análisis descriptivo de los factores

Una vez descritos los cuatro factores que componen el CNP vamos a presentar algunos resultados descriptivos de los mismos con el fin de conocer en qué ámbitos tienen más necesidades los docentes de la educación secundaria obligatoria de Andalucía Occidental.

TABLA III. Análisis descriptivo de los factores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total	144	55	248	176,48	31,337
Adolescente	161	1,00	10,00	6,5020	1,74548
Centro	166	1,00	10,00	5,4819	2,47941
Familia	171	3,20	10,00	8,4830	1,29737
Administración	160	2,67	10,00	7,7281	1,66788

TABLA IV. Correlaciones entre factores

		Adolescente	Centro	Familia	Administración
Adolescente	Correlación de Pearson		0,289**	0,357**	0,481**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000
	N		154	159	152
Centro	Correlación de Pearson		–	0,191*	0,071
	Sig. (bilateral)		–	0,015	0,386
	N		–	163	153
Familia	Correlación de Pearson		–	–	0,370**
	Sig. (bilateral)		–	–	0,000
	N		–	–	158
Administración	Correlación de Pearson		–	–	–
	Sig. (bilateral)		–	–	–
	N		–	–	–

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla III quedan recogidos los análisis descriptivos de cada uno de los factores descritos en el CNP. Los datos parecen apuntar a que el ámbito en el que aparecen más necesidades es el referente a las relaciones que mantienen el centro y la familia de los adolescentes, seguido por el de las relaciones con la administración, las necesidades que surgen en el trato cotidiano con los adolescentes y, finalmente, por la relaciones que mantienen con el profesorado del centro.

El análisis de correlación efectuado refleja que los factores que componen el CNP parecen estar relacionados entre sí de forma positiva y significativa, tal y como muestra la Tabla IV. Los datos apuntan a que los índices más altos aparecen entre las necesidades relacionadas con los adolescentes y con la administración educativa ($r=0,481$; $p=0,000$), seguidas de la relación entre el factor adolescente y factor familia ($r=0,370$; $p=0,000$). Sin embargo, y a pesar de las correlaciones tan claras que hemos encontrado entre algunos de los factores, el cruce entre el «factor centro» y el «factor administración» no es estadísticamente significativo.

Comparaciones de grupos

Una vez descritos en el bloque anterior los factores extraídos del CNP y las correlaciones que existen entre ellos, en este apartado vamos a contrastar las medias de los grupos

TABLA V. Hábitat

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Rural	48	179,06	32,023	0,488	0,486
	Urbano	96	175,19	31,077	-	-
	Total	144	176,48	31,337	-	-
Adolescente	Rural	56	6,6623	1,62111	0,724	0,396
	Urbano	105	6,4165	1,81002	-	-
	Total	161	6,5020	1,74548	-	-
Centro	Rural	58	5,5230	2,60387	0,024	0,876
	Urbano	108	5,4599	2,42208	-	-
	Total	166	5,4819	2,47941	-	-
Familia	Rural	61	8,6230	1,28120	1,103	0,295
	Urbano	110	8,4055	1,30559	-	-
	Total	171	8,4830	1,29737	-	-
Admon	Rural	56	8,0119	1,54588	2,518	0,115
	Urbano	104	7,5753	1,71780	-	-
	Total	160	7,7281	1,66788	-	-

comparativos que surgen a partir de las variables sociodemográficas: hábitat, estatus profesional, sexo, edad del profesorado y años de experiencia como docentes en sus dos vertientes: tiempo de servicio y años en el mismo centro.

Comenzaremos la exposición de las comparaciones de medias por la variable hábitat (Rural/Urbano). Tal y como muestra la Tabla v, aunque parece ser que los profesores que imparten su docencia en zonas rurales tienen en general más necesidades que los docentes de zonas urbanas, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Es decir, tanto un grupo como otros de profesores tienen, en términos generales, las mismas necesidades para desempeñar su labor de educadores de adolescentes.

Cuando comparamos el nivel de necesidad de los docentes en función de su estatus laboral (Interino/Funcionario) los datos no presentan diferencias significativas. Así, la Tabla VI muestra que las necesidades de los educadores entrevistados son similares independientemente del estatus laboral que ocupen.

Las comparaciones de medias en el caso de la variable sexo sí ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre profesores y profesoras de la eso. En la Tabla VII puede comprobarse como son las mujeres la que experimentan más necesidades a la hora de enfrentarse a la tarea de educar a adolescentes ($F=3,389$; $p=0,068$). En concreto, parecen ser ellas quienes necesitarían contar con más apoyo procedente de la administración educativa ($F=7,697$; $p=0,006$); apoyo que debería concretarse en

TABLA VI. Estatus laboral

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Interino	26	1,78,35	33,464	0,112	0,739
	Funcionario	112	1,76,02	31,675	-	-
	Total	138	1,76,46	31,907	-	-
Adolescente	Interino	32	6,7585	1,51234	0,877	0,351
	Funcionario	121	6,4282	1,83569	-	-
	Total	153	6,4973	1,77340	-	-
Centro	Interino	33	5,2828	2,82735	0,196	0,658
	Funcionario	126	5,4974	2,37683	-	-
	Total	159	5,4528	2,46902	-	-
Familia	Interino	35	8,7657	1,28382	1,862	0,174
	Funcionario	128	8,4297	1,29276	-	-
	Total	163	8,5018	1,29431	-	-
Administración	Interino	32	7,8073	1,88662	0,075	0,785
	Funcionario	121	7,7149	1,64576	-	-
	Total	153	7,7342	1,69283	-	-

cuestiones como la formación continua, una mayor dotación de recursos materiales o una ratio más baja. Además, y aunque debemos hacer este comentario con ciertas reservas dado que contamos con significaciones residuales, parecen ser las profesoras quienes necesitarían contar con más conocimientos acerca del uso de estrategias educativas para trabajar con los adolescentes ($F=3.098$; $p=.080$) y con sus familias ($F=3.005$; $p=.085$).

Las Tablas VIII, IX y X presentan tres dimensiones estrechamente relacionada entre sí, pero que muestran un matiz que creemos decisivo para comprender los resultados que hemos obtenido. La edad del profesorado, igual que la experiencia como docentes (bien como tiempo de servicio o como años en el mismo centro), correlacionan en negativo con las necesidades que manifiestan los docentes de ESO. Sin embargo, el matiz

TABLA VII. Sexo

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Mujer	64	182,17	27,796	3,389	0,068
	Hombre	75	172,36	34,037	-	-
	Total	139	176,88	31,592	-	-
Adolescentes	Mujer	76	6,7763	1,70434	3,098	0,080
	Hombre	78	6,2797	1,79404	-	-
	Total	154	6,5248	1,76232	-	-
Centro	Mujer	74	5,2703	2,77556	0,560	0,455
	Hombre	86	5,5659	2,21703	-	-
	Total	160	5,4292	2,48725	-	-
Familia	Mujer	78	8,6718	1,10252	3,005	0,085
	Hombre	86	8,3256	1,41722	-	-
	Total	164	8,4902	1,28518	-	-
Administración	Mujer	74	8,1419	1,48935	7,697	0,006
	Hombre	80	7,4250	1,69965	-	-
	Total	154	7,7695	1,63679	-	-

TABLA VIII. Edad del profesorado

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Edad	Correlación de Pearson	-0,156	-0,119	-0,179 [*]	-0,041	-0,170 [*]
	Sig. (bilateral)	0,078	0,154	0,029	0,614	0,042
	N	129	144	150	154	144

^{*} La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

^{**} La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA IX. Años de experiencia como docentes

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Tiempo de servicio	Correlación de Pearson	-0,179*	-0,150	-0,170*	-0,042	-0,194*
	Sig. (bilateral)	0,039	0,069	0,036	0,599	0,018
	N	133	148	153	157	149

^{*)} La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
^{**)} La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA X. Años en el mismo centro

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Años en este centro	Correlación de Pearson	-0,031	-0,066	-0,062	-0,149	-0,062
	Sig. (bilateral)	0,726	0,428	0,447	0,065	0,456
	N	131	145	151	154	146

que cada una de estas variables añade hace que los resultados apunten hacia un factor u otro del CNP.

En concreto, la Tabla VIII muestra que a mayor edad menos problemas perciben los docentes, especialmente en los factores «Centro» y «Administración». En este sentido cabría pensar que la experiencia es un grado.

Sin embargo, y aunque los resultados obtenidos para la variable «Tiempo de servicio» apuntan en esta misma línea, parece que los años de experiencia como docentes hacen que los profesores perciban que tienen menos necesidades en cuestiones relacionadas con el trabajo directo con los adolescentes. Es decir, el tiempo de servicio (frente a la edad del profesorado) parece dotar a los docentes de herramientas que les ayudan a desenvolverse con soltura en su labor como educadores y educadoras de adolescentes.

Además, cuando correlacionamos los años que los docentes permanecen en el mismo centro con los factores del CNP (ver Tabla X) los datos nos arrojan una información que, a nuestro juicio, parece interesante: cuanto más tiempo pasa un docente en el mismo centro tiene menos necesidades relacionadas con la familia de los adolescentes. Este dato toma plena relevancia si no olvidamos que es precisamente el factor «Familia» el que alcanzaba puntuaciones más altas de necesidad en los análisis descriptivos presentados con anterioridad en la Tabla III.

Conclusiones

El CNP ha mostrado ser, según los análisis presentados en este informe, un instrumento válido para evaluar las principales necesidades experimentadas por los docentes de ESO. Los resultados del análisis de fiabilidad evidencian que se trata de una prueba con una elevada consistencia interna, al tiempo que el análisis factorial ha desvelado una estructura subyacente de cuatro grandes grupos de necesidades, que resultan moderadamente independientes. Estos resultados nos permiten concluir que los cuatro componentes principales del CNP vienen a constituir cuatro subescalas dentro de la prueba, y que deben ser calculadas y analizadas por separado.

Por otra parte, los resultados descritos en este artículo han mostrado con claridad cuáles son los ámbitos en los que en mayor medida se sitúan las necesidades de los profesores de alumnos adolescentes. El CNP pone de manifiesto una preocupación común de todo el sistema educativo: la calidad y cantidad de los contactos con las familias del alumnado de la ESO. En concreto, nuestros datos describen la relación con las familias como la dimensión en la que los docentes andaluces entrevistados experimentan una mayor insatisfacción y sienten más necesidad de contar con estrategias de actuación eficaces que les permitan establecer buenos cauces de comunicación con las familias de sus alumnos. Por ello, no dejan de tener sentido los esfuerzos encaminados a conseguir un conocimiento que permita optimizar las relaciones con las familias de los adolescentes desde cauces formativos e informativos. Buena prueba de ello son las iniciativas que se vienen desarrollando desde hace unos años en nuestro país, algunas de las cuales quedan recogidas en el número 325 de esta revista, que se dedicó de manera monográfica a las familias y la educación.

Por otro lado, los resultados que hemos obtenido indican que la experiencia del profesorado parece ser un elemento decisivo, pero no afecta por igual a la satisfacción que los docentes experimentan en su labor educativa con adolescentes. Los datos que hemos expuesto ponen de manifiesto que, a mayor edad del profesorado, mejor valoración de las relaciones con los compañeros del centro. Sin embargo, también a mayor edad del profesorado menos necesidad percibida de formación. Es decir, los datos parecen apuntar la idea de que son los docentes más jóvenes quienes sienten necesaria una formación continua en el ámbito de su desempeño profesional.

Con el tiempo de servicio, es decir, con los años de experiencia laboral el ámbito que parece aumentar el grado de satisfacción es el que hace referencia al trato directo con los adolescentes. En este sentido parece lógico pensar que la destreza profesional se va adquiriendo con la práctica de la docencia.

El número de años de permanencia en el mismo centro es la dimensión que resulta, a nuestro juicio, más interesante de explicar porque guarda una estrecha relación con el factor que los profesores experimentan como más insatisfactorio de su labor docente: la relación con las familias del alumnado del centro. Los resultados parecen concluir que, a mayor tiempo de servicio en el mismo centro, se vive más satisfactoriamente la relación con las familias de los chicos y chicas adolescentes.

Estos resultados tienen una implicación práctica evidente cuando pensamos en los profesores y profesoras que acceden al cuerpo de docentes de la ESO. Si volvemos por un momento a los datos, los nuevos docentes van a formar un colectivo que experimenta una alta insatisfacción con la política de formación continua que se le ofrece desde la administración; van a tener más problemas a la hora de tratar directamente con los adolescentes y se van a sentir más insatisfechos con las relaciones que mantienen con otros compañeros del centro; y, además, van a experimentar más necesidades en un ámbito que creemos crucial para el desempeño de la docencia en la ESO: la relación con la familia de sus alumnos. Es decir, todo apunta a que nos encontramos con un colectivo de profesionales con el que sería oportuno establecer un plan de formación que se ajuste a las necesidades que está experimentando en el desempeño de su labor como educadores de adolescentes.

Por lo tanto nuestros datos animan a una reflexión acerca de la formación que se oferta a los nuevos docentes y, en este mismo sentido, cuestionan la política de movilidad del profesorado que se lleva a cabo en la comunidad autónoma andaluza. La estabilidad laboral, entendida como la permanencia en el mismo centro, es un factor que se debería tener en cuenta a la hora de lograr reducir la insatisfacción que causa en los docentes una de las dimensiones más importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje: las relaciones con las familias de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- CABALLERO, J.; SALVADOR, F. (2004): «Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares», en *Revista de Educación*, 333, pp. 363-384.
- COLL, C. (1998): *El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones educativas*. (Obra colectiva), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, Troquel.

- (2002): «Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación». En C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: *Censo de centros de educación secundaria obligatoria en Andalucía*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp> (Consulta: 01-04-2003)
- INCE (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, 2000: informe final*. Madrid, MEC.
- MARCHESI, A. (2003): «Indicadores de la educación en España y cambio educativo», en *Revista de Educación*, 330, pp. 13-34.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2002): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MARTÍNEZ, A.; ULIZARNA, J. L. (1998): «El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, pp. 419-436.
- PÉREZ, A. I.; SOLA, M.; BLANCO, N.; BARQUÍN, J. (2003): «Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles». En J. GIMENO SACRISTÁN y J. CARBONELL: *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Madrid, Praxis Psicología.
- SÁNCHEZ, J.; MENÉNDEZ, S.; HIDALGO, M. V.; LÓPEZ, I. (2003): *Cuestionario de necesidades de los profesores*. Universidad de Sevilla, Documento no publicado.

Anexo

Cuestionario de satisfacción de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria

Datos identificativos

Titularidad del centro:

Pública Privada Concertada

Hábitat:

Rural Urbano

Sexo del docente

Mujer Hombre

Edad del docente:

Años de experiencia como docente:

Años de permanencia en este centro:

Años de experiencia previa en centros de atención educativa preferente:
.....

Instrucciones

A continuación aparecen distintas frases que reflejan cuestiones importantes en relación con la labor educativa con adolescentes. Sin embargo, te pedimos que pienses en tu situación concreta y señales hasta qué punto cada una de estas cuestiones son vividas por ti como verdaderas necesidades que no están totalmente cubiertas en el

desempeño de tu propia labor docente con chicos y chicas de estas edades. Refleja tu respuesta marcando con un círculo en la escala de uno a diez (de menor a mayor nivel de necesidad) que aparece al lado derecho de cada frase.

Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, creo que necesitaría saber más sobre:	
Ítem 1. Cómo, a estas edades, chicos y chicas están afianzando su personalidad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 2. Cómo combinar la necesidad de ponerles límites a los chicos con las demandas de autonomía típicas de su edad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 3. Sexualidad o primeros enamoramientos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 4. Conductas de exploración y curiosidad en relación con algunas sustancias y experiencias	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 5. Cómo reaccionar ante problemas de indisciplina	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría saber cómo:	
Ítem 6. Motivar y estimular; interesar	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 7. Dirigir el aprendizaje	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 8. Fomentar hábitos de estudio	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
En relación con las cuestiones anteriores, considero necesaria una formación continuada:	
Ítem 9. Con una oferta más amplia	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 10. Con un contenido más relacionado con mis intereses	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 11. Con un contenido más práctico	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 12. A la que pueda acceder sin desatender mi trabajo y mi vida	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, vivo como una necesidad propia el ser capaz de:	
Ítem 13. Situarme en el punto de vista de mis alumnos y saber cómo piensan y cómo se sienten	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 14. Conectar con sus intereses y motivaciones para así comprenderlos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 15. Relativizar algunas de sus reacciones y comportamientos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría que la familia de mis alumnos:	
Ítem 16. Se implique en mayor medida en la dinámica del centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 17. Respalde y apoye mi labor y mis decisiones como docente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 18. Establezca y mantenga en casa algunas normas básicas (de comportamiento, de trabajo, etc.)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 19. No delegue algunas de sus responsabilidades en el centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 20. Comparta el tipo de principios que guían mi práctica como docente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Para desempeñar de manera óptima el papel de profesor de adolescentes, es necesario que el marco legislativo permita contar con:	
Ítem 21. Menos alumnos por aula	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 22. Más y mejores recursos instrumentales (dotaciones y material)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 23. Más apoyo por parte de la figura del director de centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 24. Más apoyo por parte de la figura del orientador de centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 25. Más apoyo por parte de los compañeros de departamento	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa¹

Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo presenta los resultados y las reflexiones obtenidas en una investigación colaborativa realizada en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, a fin de mejorar el proceso de toma de decisiones del alumnado al finalizar sus estudios y la formación de los profesores tutores. La perspectiva adoptada en el trabajo partía de la premisa de que para modificar la acción tutorial era necesario implicar en el diseño de las propuestas de actuación a quienes la ponen en práctica. La falta de condiciones para llevar a cabo el proceso de investigación colaborativa requirió el desarrollo de estrategias que permitieran al grupo de trabajo obtener mayor confianza en sus propias posibilidades y adquirir más autonomía a la hora de elaborar propuestas adaptadas a las necesidades de su alumnado. La acción colaborativa facilitó el análisis y el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.

Palabras clave: acción tutorial, investigación colaborativa, finalizar la ESO, toma de decisiones, formación de profesores-tutores.

Abstract: *The construction of tutorial action from the coordinates of collaborative research*

This paper presents the results and reflections obtained in a collaborative research work carried out in a Secondary School, in order to improve students' decision-making processes when completing their schooling and the training of teachers with tutorial responsibilities. This work relies on the premise that in order to change the tutorial processes it is crucial to involve the participating teachers in the design of the action's proposals. The lack of conditions to develop the collaborative research plan required the creation of strategies which would foster the

¹⁾ El proyecto de investigación fue financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (P.I. 2001/069).

self-confidence and autonomy of the group work when putting together proposals adapted to their students' needs. These collaborative efforts strengthened the analysis and the decision-making process of students.

Key words: tutorial action, collaborative research, ending-up Secondary, decision making, teachers-tutors training.

Introducción

En un mundo donde los cambios se suceden a velocidad de vértigo, el proceso de tomar decisiones se vuelve muy complejo. Las decisiones que comprometen el futuro de los jóvenes son susceptibles de ser planificadas y orientadas, pero, por lo general, se suelen dejar a la improvisación; los jóvenes se ven conminados a tomar decisiones rápidas al finalizar la escolaridad obligatoria, sin tener mucha información a su alcance y, lo que es aún más grave, sin poder sopesar qué consecuencias se derivan de las mismas (Santana Vega, 2001; Santana Vega, 2002; Santana Vega, 2003a; 2003b).

La toma de decisiones de los jóvenes en las sociedades desarrolladas se convierte en un problema real con una proyección individual y social: individual, dado que la decisión que se tome en un determinado punto del sistema educativo afectará a la configuración de su proyecto personal de vida y a la mayor o menor facilidad con que los sujetos lleguen a insertarse en el mercado laboral; social, ya que cuando los jóvenes toman decisiones académico-laborales inadecuadas, se plantea la necesidad de darles una respuesta formativa que les oriente y posibilite su integración plena en el mercado de trabajo (Sanchis, 1991; Gimeno, 2001; Castells y Esping-Andersen, 1999; Farrel, 2004).

La reflexión que lleva a cabo el alumnado al final de la ESO en torno a la conveniencia de cursar los estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos, o bien encaminarse al mundo del trabajo, no es un asunto baladí, ya que condiciona en buena medida su futuro éxito o fracaso académico, constituye un punto de inflexión para la construcción de su proyecto personal de vida y posibilita o limita su acceso al mundo laboral.

En línea con tales planteamientos, la investigación tuvo como punto de partida el interés de un Instituto de Enseñanza Secundaria en dar respuesta a la escasa reflexión

y la errónea toma de decisiones de una parte de sus alumnos de último curso de la ESO, y el interés de una investigadora en la mejora del proceso de orientación académica y profesional y en la formación de los profesores-tutores.

Este interés común llevó a la creación de un grupo de trabajo formado por la investigadora, la orientadora del centro y los cuatro tutores del segundo ciclo de ESO (dos de 3º y dos de 4º), con el propósito de afrontar de manera colectiva la investigación del problema que, inicialmente, se enunció en los siguientes términos: ¿De qué manera podemos mejorar el proceso de reflexión de nuestros alumnos en torno a la toma de decisiones que deben realizar al final de la Educación Secundaria Obligatoria?

De acuerdo con este planteamiento, el grupo de trabajo pretendía analizar los problemas asociados al proceso de reflexión y toma de decisiones de los jóvenes en el segundo ciclo de ESO, así como planificar y desarrollar nuevas estrategias para la acción tutorial. En este caso, no sólo se trataba de analizar y comprender el contexto donde se genera la situación-problema, sino que además se pretendía modificarlo de manera colectiva, contando con la participación activa de quienes están implicados en el mismo. El problema de investigación demandaba, por tanto, un análisis y una propuesta de actuación desde dentro del centro: si se quiere cambiar la práctica educativa, se precisa que las propuestas de actuación sean construidas por aquellos que participan en ella (Gimeno, 1990; García y Trigo, 2000). Ello implicaba la necesidad de llevar a cabo una investigación de carácter colaborativo, donde la investigadora, en calidad de asesora, facilitará la generación de dinámicas de cambio, potenciando las capacidades de los prácticos (Contreras, 1994; Imbernón, 2002).

El problema, tal y como se planteó, llevó a decantarnos por la metodología de investigación-acción colaborativa, a través de la cual los prácticos y la asesora pudieran construir soluciones adaptadas a la particular idiosincrasia del centro. Al contrario que en otros estudios, donde se demandan prescripciones e intervenciones externas, nuestra investigación precisaba del trabajo en grupo para propiciar que los prácticos fuesen capaces de encontrar las claves de la situación-problema desarrollando propuestas de actuación conjuntamente con la asesora, en orden a subvertir dicha situación (Reason, 1994). En este sentido, se partía de la idea de que las propuestas autoconstruidas inciden más que las de carácter externo en la realidad objeto de estudio, transformándola y haciendo crecer a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989).

Factores asociados al problema

Si bien el problema formulado constituía el punto de partida del proceso, el análisis de la información obtenida a medida que avanzaba la investigación puso de manifiesto diversas cuestiones asociadas a la situación objeto de estudio. Concretamente, los miembros del grupo de trabajo advirtieron que en la falta de reflexión y en la toma de decisiones inadecuadas al final de la ESO se daban una serie de circunstancias coadyuvantes relacionadas con:

Las Tutorías

- El desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) no se percibía como un indicador de la calidad educativa.
- Las unidades de tutoría estaban alejadas de los intereses del alumnado.
- La banda horaria destinada a las tutorías no favorecía el análisis y la reflexión del alumnado.

Los Tutores

- Realizaban las tutorías de manera rutinaria, sin un análisis pormenorizado de las necesidades de sus grupos.
- Carecían de la flexibilidad y las estrategias necesarias para plantear cambios en las actividades durante las sesiones de tutoría.
- Iniciaban las sesiones de tutorías sin informar a sus alumnos sobre su finalidad y la relación entre ellas.
- Mostraban poco interés por la coordinación interniveles.
- Carecían del tiempo necesario para planificar las actividades de tutorías.
- Demandaban materiales elaborados por su inseguridad a la hora de crear recursos y/o adaptarlos a las características del grupo-clase.
- Rechazaban, en algunos casos, el desempeño del papel de tutor, habiéndolo ejercido de forma discontinua a lo largo de la vida profesional.

El Alumnado

- Carecía de la información y de los elementos de juicio necesarios para meditar con tiempo su decisión.
- Rechazaba las tareas que implican la cumplimentación personal de fichas.
- Mostraba escasa motivación durante el desarrollo de las tutorías.
- No llegaba a entender el sentido y/o utilidad de algunas unidades.

- No consideraba atractivos los materiales utilizados en las tutorías.
- A medida que el grupo de trabajo clarificaba las circunstancias de la situación-problema, se fueron delimitando una serie de objetivos para el alumnado, los tutores y el profesorado del centro.

Objetivos de la investigación

No todos los objetivos que enumeramos a continuación fueron formulados desde el inicio de la investigación, sino que tomaron cuerpo y se explicitaron entre todos los componentes del grupo a través de la revisión y reflexión de la marcha del proyecto y de sus circunstancias.

Respecto al alumnado se pretendía que:

- Tomara conciencia de la importancia de asumir una decisión adecuada al final de la ESO.
- Se interesase por conocer la forma de conseguir sus metas.
- Buscara información sobre el mundo laboral y académico.
- Participase activamente en el desarrollo de las tutorías.
- Adquiriese hábitos de trabajo en grupo y estrategias de exposición y discusión de argumentos sobre la toma de decisiones.
- Fuese capaz de analizar y sopesar las informaciones aportadas en tutorías y relacionarlas con la toma de decisiones.
- Tomara una decisión acorde con sus intereses y características personales, teniendo en cuenta sus distintos elementos de juicio.
- Advirtiese la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo.

En relación con los profesores-tutores, se propuso como objetivos que:

- Identificasen las necesidades de sus alumnos sobre el proceso de toma de decisiones.
- Planificasen la tutoría como una tarea de grupo.
- Fuesen capaces de construir colectivamente propuestas de trabajo adaptadas a las demandas del alumnado.

- Adquiriesen mayor autonomía en el diseño de materiales para el desarrollo de las tutorías.
- Fuesen capaces de intercambiar información sobre sus experiencias en las sesiones de tutoría y examinar críticamente sus resultados.
- Transmitieran al alumnado el sentido de las actividades de tutorías

En cuanto al profesorado del centro, se pretendía que:

- Tomase conciencia del valor de las tutorías dentro del proceso de formación del alumnado.
- Conociera el tipo de actividades desarrolladas en las tutorías a lo largo del curso académico.
- Asumiese la importancia de coordinar su labor docente con la tarea de los tutores.
- A partir de los objetivos se plantearon una serie de hipótesis-acción (Elliot, 1993; McKernan, 1999), las cuales constituyeron la base para configurar los sucesivos planes de acción del proceso de investigación.

Conjeturas acerca de la acción

Las hipótesis-acción no surgieron de manera espontánea al inicio de la investigación, sino que fueron fruto de un proceso de reflexión grupal acerca de la situación-problema y de los objetivos pergeñados. Dichas conjeturas no se formularon de manera simultánea, sino que fueron configurándose a lo largo del proceso de investigación, en respuesta a la autorreflexión y autocomprensión de la situación (Oja y Smulyan, 1989). Las conjeturas o hipótesis-acción formuladas por el grupo respecto a la acción tutorial fueron las siguientes:

- Si a través de las tutorías se potencia en el alumnado el conocimiento de sí mismo y de sus distintas opciones académicas y profesionales, se puede mejorar el proceso de reflexión y toma de decisiones.
- Si las actividades de las tutorías son grupales, dinámicas y responden a los intereses y demandas de los alumnos, éstos participarán de manera activa en ellas.

- Si los tutores clarifican con el alumnado sus necesidades en relación con la toma de decisiones, y escuchan sus demandas sobre los temas y actividades a tratar en tutorías, podrán articular un programa de contenidos que estimule la reflexión y la participación en ellas.
- Si los tutores intercambian información sobre su labor tutorial y la analizan conjuntamente, podrán idear estrategias para afrontar cambios en su desarrollo.
- Si los tutores trabajan colaborativamente en el diseño y puesta en práctica de las actividades y materiales de las tutorías, tendrán mayor seguridad en su labor y menor dependencia de agentes externos.
- Si las actividades tutoriales se conectan con el trabajo de los profesores de las demás materias, tendrán mayor difusión en el centro, aumentará el conocimiento de las mismas y se potenciará su valor dentro del currículum de educación secundaria.

Estas hipótesis-acción perfilaban estrategias de actuación para modificar la situación-problema, que incidían tanto en la información ofrecida al alumnado como en la dinámica de las tutorías, el modelo de trabajo de los tutores y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La configuración del grupo de trabajo

De acuerdo con lo aconsejado por Kemmis y McTaggart (1988), el estudio se inició con un grupo formado por un limitado número de miembros, estando abierto a nuevas incorporaciones a medida que avanzaba el proceso de trabajo.

Tal y como se señaló anteriormente, el núcleo del grupo estaba formado por los cuatro tutores del segundo ciclo de la eso, la orientadora del centro y dos profesores de la Universidad de La Laguna. De los dos profesores, uno asumió la función de asesoramiento, y el otro tenía la responsabilidad de ser la memoria del grupo (registraba las sesiones de trabajo, recogía información aplicando distintas técnicas e instrumentos, etc.). La asesora se desmarcó de las funciones tradicionales del asesoramiento externo (prescribir o dar orientaciones acerca de lo que se debe hacer en relación con la situación-problema; hacer prevalecer sus prerrogativas profesionales frente a

las necesidades sentidas por el centro, etc.). Su posición dentro del grupo de trabajo fue la de un miembro más, que contribuía a dinamizar el proceso de investigación y el intercambio de ideas, poniendo de manifiesto desde el principio que el grupo era el que debía abordar el proceso de investigación, donde el aprendizaje mutuo era la tónica dominante (Goyette y Lessard-Hebert, 1988; Carr, 1989); ello permitió a la asesora enriquecer sus esquemas universitarios y darse un «baño de realidad».

La organización del grupo de investigación no estuvo exenta de dificultades. De acuerdo con Jacob (1985), Bartolomé (1986, 1988) y Pérez Serrano (1990), para que el grupo pudiese abordar la investigación, debería darse una serie de condiciones organizativas, de recursos temporales y materiales y de compromisos colectivos e individuales. Sin embargo, esas condiciones no tuvieron lugar al cien por cien en este caso, ya que:

- La dirección del centro apoyó formalmente al grupo, pero no proporcionó una mayor flexibilidad organizativa: la hora de reunión semanal resultó insuficiente para reflexionar sosegadamente sobre las múltiples incidencias del proyecto.
- Aunque los tutores aceptaron participar en el proceso de investigación, no tenían el mismo grado de implicación, lo cual provocó cierta asimetría en el reparto de las tareas entre ellos: algunos de los miembros del grupo sólo hicieron aportaciones puntuales
- No todos los miembros pudieron asistir regularmente a las reuniones semanales. Tampoco fue siempre posible abordar las cuestiones del orden del día de las reuniones debido a la necesidad de tratar temas urgentes entre los tutores y la orientadora.

El hecho de que las condiciones organizativas no fuesen las idóneas no suponía, desde nuestro punto de vista, la imposibilidad de desarrollar un proceso de I-A. Si bien la situación en la que se encuentran los centros de educación secundaria no es la más propicia para este tipo de investigación, ello no debería ser obstáculo para que la I-A pueda ser llevada a cabo. La falta de condiciones ideales requiere articular una serie de estrategias para sortear las trabas a las que se enfrenta un proceso de investigación como el que nos ocupa, no paralizarlo. Esperar a que en los IES se den todas y cada una de las condiciones necesarias cercenaría de raíz este tipo de investigación.

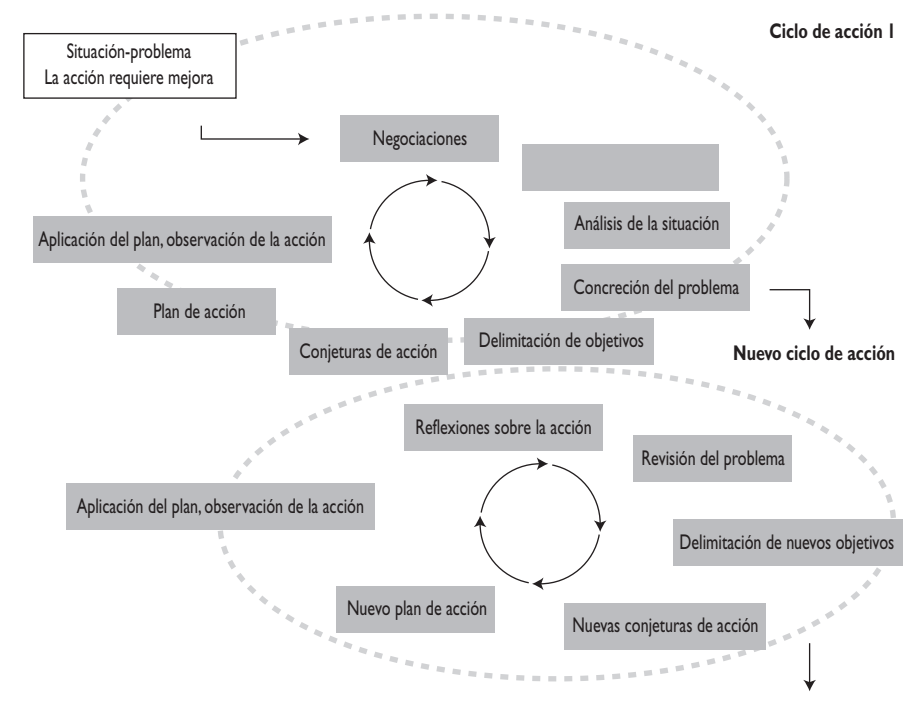
La formación del grupo implicó un proceso de negociación, a través del cual se pretendía fomentar el sentimiento de responsabilidad compartida y de control colec-

tivo del trabajo (Kemmis y McTaggart, 1988). A medida que la investigación iba avanzando, la negociación entre los miembros del grupo se mantuvo en orden de cara a consolidar el modelo de trabajo establecido. La revisión y discusión de los compromisos iniciales fue algo inherente al desarrollo del proceso de investigación.

Fases de la investigación

A lo largo de los dos años que duró el proyecto, el grupo de trabajo se sumergió en una dinámica de pequeños ciclos de planificación-acción, a modo de aproximaciones graduales a la mejora de la situación-problema, tal y como se puede observar en la Figura I.

FIGURA I. Proceso de la investigación



El proceso de investigación presentó las siguientes fases:

- A partir de ese análisis se concretó el problema de partida y se delimitaron los objetivos de la investigación. El planteamiento de los objetivos se fue enriqueciendo conforme avanzó la investigación y se detectaron nuevas necesidades a las que se debía dar respuesta. A medida que se establecían los objetivos, se consensuaban las alternativas para la mejora de la práctica y se discutían/planificaban las estrategias para la fase de acción. Este primer ciclo de planificación-acción se abordó como una tentativa inicial de mejora de la situación-problema, que permitió reconocer mejor el terreno de trabajo, proporcionó nuevas informaciones y ofreció una base para la revisión y replanificación posteriores.
- La puesta en práctica de lo planificado no se limitó al desarrollo de las acciones previstas. A partir de dichas acciones, cada uno de los tutores llevó a cabo las adaptaciones oportunas en función de las características de sus alumnos y de la forma de responder a las sesiones de tutoría. La observación de lo que acontecía en la fase de acción posibilitó obtener la información necesaria para el análisis y la reflexión grupal sobre lo acontecido en las tutorías. A través del análisis y discusión de los datos recogidos, el grupo extraía conclusiones sobre las limitaciones y potencialidades de lo realizado. Los resultados obtenidos por cada tutor eran presentados al resto de los miembros del grupo, quienes deliberaban acerca de los mismos. A partir de este proceso de debate y reflexión, se pretendía dar respuesta a dos cuestiones: ¿Qué hemos conseguido con la puesta en práctica de lo planificado? ¿Qué hemos aprendido a través de ella?
- La contestación a la primera de esas preguntas revelaba las posibles lagunas de la acción, las actividades útiles y los logros conseguidos. La respuesta a la segunda pregunta aclaraba lo que los sujetos necesitan conocer para actuar mejor la próxima vez y las habilidades requeridas para poner en práctica lo planificado (Kemmis y McTaggart, 1988). El carácter colectivo de la deliberación fue inherente al proceso, por cuanto el grupo propiciaba el análisis crítico de la acción y fomentaba su potencial de cambio (Escudero, 1987; de Miguel, 1990).
- Los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos de planificación-acción llevaban a la planificación del siguiente. Como tras cada ciclo surgían nuevos aspectos sobre la realidad en la que se trabajaba, la espiral indagatoria creció, planificándose y desarrollándose a lo largo de los dos años de la investigación, para dar respuesta a la situación objeto de estudio.

Conforme a lo señalado, el diseño de la investigación se caracterizó por ser flexible, emergente, colectivo y dialéctico (Bartolomé, 1986; Kemmis, 1990; de Miguel, 1990).

En cada una de las reuniones de trabajo del grupo se planteaban y comentaban propuestas de actividades, para posteriormente programar su puesta en práctica. El número de sesiones de tutoría necesarias para desarrollar las acciones previstas fue variable, dependiendo de los plazos temporales que exigían. La reflexión se llevó a cabo al exponer tanto lo acaecido con una determinada actividad como la conclusión del conjunto de las actividades previstas. De este modo, se puede hablar de un proceso continuo de debate, que tuvo lugar en todas y cada una de las sesiones de trabajo, a través del cual se replanteaban constantemente las circunstancias que rodeaban el proceso de investigación.

Dimensiones de estudio

A lo largo de las fases del proceso de I-A se generaron múltiples interrogantes en torno a los que giró la recogida de datos. Los interrogantes fueron agrupados en cuatro grandes categorías de dimensiones de estudio:

a) Relativas al análisis de la situación-problema:

- Barrio: coordenadas sociales y económicas de la zona en la que se ubica el centro, evolución histórica y situación actual.
- Padres: perfil académico-profesional, expectativas acerca del futuro escolar de sus hijos y participación en el centro.
- Alumnado: expectativas, intereses, motivaciones, actitudes y valores, percepción que tienen de su familia, de sus características personales y del instituto, necesidades y demandas de orientación sociolaboral.
- Centro: evolución histórica, organización de la docencia, problemas generados y estrategias adoptadas para su solución.
- Tutoría: organización, experiencia profesional de los tutores, problemas que afrontan y alternativas de solución.

b) Relativas a la configuración del grupo y dinámica de trabajo:

- Negociación: intercambio de información sobre el modelo de trabajo, discusión sobre las tareas que de él se derivan, consenso al que se llega.

- Reuniones de trabajo: forma en que se llevan a cabo las tareas, participación de los sujetos, discusión en torno a las propuestas de trabajo, cohesión del grupo respecto a los objetivos.

c) Relativas a la puesta en práctica de las acciones:

- Desarrollo de las propuestas de trabajo: la realización de las actividades planificadas, grado de coordinación en su ejecución, problemas que surgen, adaptaciones realizadas.

d) Relativas a los cambios en el alumnado:

- Aprendizajes: conocimiento adquirido por los alumnos sobre sí mismos, opciones académicas y laborales, medio socio-profesional de la zona, relación entre la escuela y el mundo del trabajo, valoración de las actividades y tareas realizadas en las tutorías, reflexión que suscitan.
- Toma de decisiones: interés de los alumnos por su futuro académico y profesional, opción laboral o de estudios, elementos de juicio sobre los que basa esa opción.
- Respuesta ante la tutoría: forma de participar en las tutorías, valoración de las mismas.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la obtención de información sobre los interrogantes generados a lo largo de la investigación, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos. De acuerdo con lo señalado por distintos autores (Hopkins, 1989; Colás y Buendía, 1992; McKernan, 1999), la I-A es metodológicamente ecléctica. La variedad de las técnicas e instrumentos utilizados se justificaba por la necesidad de indagar sobre las distintas dimensiones de información desde diferentes perspectivas. El carácter ecléctico y diverso de las técnicas e instrumentos de la investigación se refleja en la Tabla I. A la hora de obtener información sobre cada uno de los interrogantes de la investigación, se procuró combinar diversas fuentes de información y diversos procedimientos de acercamiento a la realidad.

Las distintas técnicas e instrumentos no fueron utilizadas en un orden predeterminado, sino empleadas según las exigencias del desarrollo del proceso de investigación: a

TABLA I. Técnicas e instrumentos utilizados para recoger información sobre los interrogantes de la investigación

Dimensión	EP	ET	EO	EED	EPA	EIA	COS	CEOS	EGA	ART	DA	AR	DO	FE
Barrio	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Padres	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
Alumnos	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-
Centro	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	X	X
Tutoría	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X
Negociación	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Reuniones Trabajo	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Desarrollo propuestas	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Aprendizaje	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X
Toma decisión	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-
Valoración	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-

AR (Actas de Reuniones: CCP,Ámbito, Claustro),ART (Acta de Reuniones de Trabajo),COS (Cuestionario de Orientación Sociolaboral),CEOS (Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral),DA (Diario de la Asesora),DO (Documentos Oficiales),EAC (Entrevista Asesor CEP),ED (Entrevista Director),EJE (Entrevista Jefa de Estudios),E.Sub. (Entrevista Subdirectora),EGA (Entrevista Grupal Alumnos),EIA (Entrevista Individual Alumnos),EO (Entrevista Orientador),EP (Entrevista Profesorado),ET (Entrevista Tutor),FE (Fichas de Evaluación).

medida que surgían informaciones, se necesitaba ampliarlas y contrastarlas, para lo cual se iban eligiendo e ideando sucesivos procedimientos de recogida de datos. Conforme a lo señalado por Elliott (1993), dado que no era conveniente recoger más información de la que se podía procesar, la cantidad de técnicas a utilizar se ajustó a una estimación realista del tiempo disponible.

Análisis de la información

El análisis de la información recogida a través de los distintos instrumentos y técnicas constituyó un proceso complejo debido a su variedad. Los miembros del grupo de trabajo se encontraron con la tarea de organizar la información en unidades manejables y sintetizarla para descubrir qué era importante y qué aportaba a la investigación. Conforme a lo señalado por De Miguel (1990) o Mckernan (1999), el proceso de análisis se caracterizó por ser: a) Simultáneo a la recogida de datos. b) Colectivo. c) De índole cuantitativa y cualitativa.

Los análisis realizados con los datos de los cuestionarios fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS.10 para Windows. Para las transcripciones de las

entrevistas, las discusiones de grupo, las sesiones de trabajo, etc, se aplicó el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo (Miles y Huberman, 1988; Gil Flores 1994). Los resultados obtenidos eran examinados por los miembros del grupo, quienes discutían el significado de los mismos y elaboraban conclusiones consensuadas entre todos.

Estrategias utilizadas para asegurar la validez de conclusiones emanadas del proceso de investigación

Con el fin de asegurar la credibilidad de los datos recogidos por el grupo de trabajo, durante el proceso de investigación se puso en práctica una serie de estrategias (Lincoln y Guba, 1985; Bartolomé, 1986; Hopkins, 1987; Guba, 1989):

- La observación prolongada de la situación permitió al grupo comprobar lo que era esencial o característico de ella. Al mismo tiempo propició que los miembros del grupo aprendieran a eliminar aspectos irrelevantes mientras continuaban atendiendo a los que eran esenciales.
- La triangulación nos ayudó a contrastar los datos e interpretaciones al recoger y confrontar una gran variedad de fuentes y de técnicas.
- La comprobación con participantes permitió revisar continuamente los datos recogidos y las interpretaciones realizadas por el grupo.
- La recogida abundante de datos permitió obtener una visión amplia del contexto de la situación-problema.

Por otra parte, de acuerdo con lo planteado por autores como De Miguel (1989) o Watkins (1991), la validez del conocimiento obtenido en esta investigación quedaría asegurada por cuanto dicho conocimiento fue producido colectivamente (verificación intersubjetiva), repercutió en la mejora de la situación-problema (criterio de utilidad del conocimiento) y en su elaboración hubo una interacción constante y dialéctica entre acción y reflexión (criterio de fundamentación teórico-práctica).

La discusión y reflexión propiciadas durante las sesiones de trabajo facilitaron la verificación intersubjetiva y la elaboración consensuada de conclusiones, por cuanto:

los sujetos se encontraban inmersos en los temas tratados, exponían las circunstancias que les llevaban a realizar sus afirmaciones, fueron capaces de argumentar y contraargumentar los planteamientos expuestos, el grupo manifestó en todo momento su comprensión de lo que se discutía, y siempre que hubo desacuerdos en la exposición o interpretación de una idea, éstos fueron objeto de análisis y discusión (McNiff, 1991).

El consenso fue una condición necesaria a la hora de redactar el informe final. En este caso, el grupo hizo las aportaciones para la redacción del informe, negociándose su redacción punto por punto, tratando de que todos manifestaran sus opiniones y las contrastasen.

Resultados

La labor de la asesora según la orientadora y los tutores

Dentro de las sesiones de tutoría, la asesora pretendía dinamizar las tareas de los tutores, proponiendo un estilo de trabajo que se caracterizaba por la construcción colectiva de las actividades tutoriales. Para ello requirió continuamente la participación de los tutores y de la orientadora para generar actividades adaptadas a las peculiaridades y necesidades de cada grupo de alumnos. En este sentido, la labor desempeñada por la asesora fue valorada positivamente por la orientadora:

Yo valoro mucho sus actuaciones, y valoro muchísimo el apoyo personal. Al saber que era entendida de alguna manera, me sentía como más segura, como complementada (EO).

Los tutores también señalaron la conveniencia de la presencia de la asesora desde una doble vertiente: por una parte, el enriquecimiento que suponía sus aportaciones al grupo, tanto en el diseño de actividades como por proporcionar un estilo de trabajo democrático, y, por otra, la dinamización que imprimía en el mismo. Desde esta perspectiva, se consideró que la asesora facilitaba, en gran medida, la acción tutorial, ayudando a clarificar y a organizar las tareas con los alumnos:

Yo creo que facilita mucho el trabajo. Cuando hay un equipo de investigación detrás, ya se sabe qué puntos se quieren tratar, porque uno de los problemas del Plan de Acción Tutorial es «¿qué queremos tratar? ¿Cómo lo vamos a hacer?»; las reuniones se nos hacen cortas, y cuando la hora no te da, yo creo que es un buen síntoma (E. Tut. 4).

Creo que el clima de trabajo es bueno, hablamos de la tutoría, nos comunicamos experiencias, cómo podemos mejorarlas, creo que hay un buen intercambio (E. Tut. 2).

En cualquier caso, se reconoció que la dinámica que la asesora quería imprimir al trabajo de los tutores no era la habitual, y aun siendo satisfactoria para algunos tutores, se señaló que no dejaba de hacerse cuesta arriba para quienes tenían arraigada otra forma de actuar:

Siempre hay una especie de miedo a los cambios, a las cosas nuevas, a cambiar la forma de trabajar. Es diferente para mí que llevo poco tiempo trabajando en esto, pero claro, si llevas trabajando veinte años, a lo mejor... (E. Tut. 1).

Había cuatro tutores y no había la misma disposición. Yo distinguiría entre unos muy buenos y otros buenos que fueron decayendo a regulares no sé por qué, por circunstancias personales, porque estaban cansados, fueron decayendo (EO).

El planteamiento de la asesora requería participación y construcción personal, lo cual exigía esfuerzo, tiempo y dedicación. Estas exigencias a veces chocaban con una forma de trabajar la tutoría, que se caracterizaba por su dependencia de un Plan de Acción Tutorial preestablecido y la poca disponibilidad para elaborar propuestas propias:

Me sentí un poco agobiada, porque era más trabajo para mí (E. Tut. 1).

En general, los tutores consideraron necesaria la presencia de la asesora a la hora de dinamizar sesiones del grupo. En este sentido, se estimó que nada podía sustituir la labor personal de la asesora, ya que por muy construidas que estuviesen las propuestas, podían perder su sentido desde el momento en que se trabajasen de manera cerrada:

Sin la presencia de la asesora el trabajo se estancaría. Es fácil con determinado material seguir trabajando, y el año que viene, seguir trabajando el mismo y, al siguiente, el mismo. En cambio, cuando hay una asesora que plantea propuestas

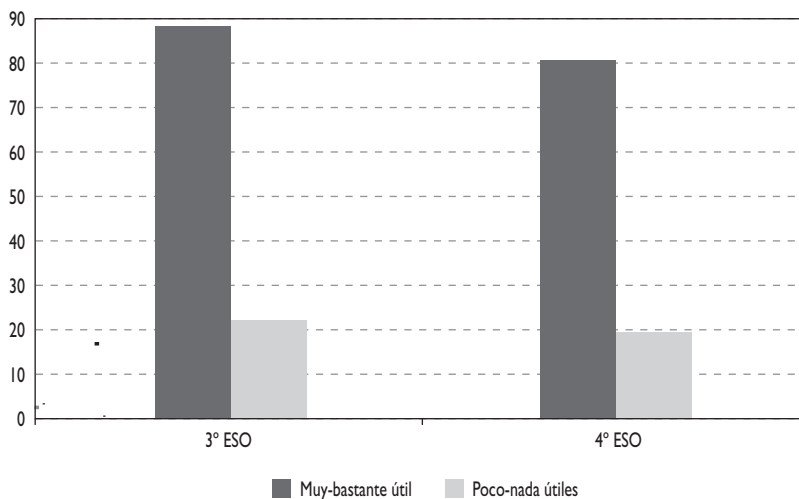
para que las revisemos, para que las vinculemos, para que le busquemos una utilidad en nuestras tutorías, o para que simplemente lo valoremos a nivel personal, eso me parece que sin ella no se puede llevar a cabo. No, los tutores no podrían (E. Tut. 3).

No obstante, esta valoración difería en función del talante con el que los tutores afrontaban la tutoría: quienes tenían iniciativa y deseos de construir propuestas adaptadas a las necesidades de sus alumnos fueron los que consideraron muy satisfactoria y necesaria su aportación; mientras que, para quienes poseían un estilo tutorial más dependiente de planes preestablecidos, la dinámica de trabajo de la asesora supuso una ruptura de su forma de trabajo y les creó incertidumbre y agobio.

Logros del alumnado a lo largo de las sesiones de tutoría

Mediante las actividades diseñadas por el grupo de investigación, se pretendía que los alumnos de 3º y 4º de la ESO afrontaran el proceso de toma de decisiones de una manera

FIGURA II. Valoración del alumnado sobre el desarrollo de las actividades de tutoría



reflexiva y ajustada a las posibilidades reales de cada uno de ellos. A este respecto, tal y como se puede observar en la Figura II, más del 80% del alumnado de 3º y 4º hizo una valoración positiva del desarrollo de las actividades de tutoría y de lo conseguido a lo largo de ellas.

A este respecto, la mayoría de los sujetos de ambos niveles señaló que la información recibida en la tutoría fue muy o bastante útil (véanse las Tablas II y III).

En opinión de los tutores, la valoración positiva del alumnado estaba motivada por el hecho de que se intentaba relacionar las actividades de la tutoría con los intereses de los alumnos, de modo que la información les resultó práctica y útil:

A ellos les gustan las actividades de tutoría y les gustan porque están relacionadas directamente con lo que quieren hacer. Yo creo que (los alumnos) han estado bastante vinculados con lo que es la tutoría, quizás mucho más que con las asignaturas. Por ejemplo, tengo alumnos como Patricia que no suele hacer nada en ninguna asignatura y, sin embargo, le encanta participar en la tutoría (E. Tut. 4.).

Tal y como se puede observar en la Figura III, la utilidad manifestada por el alumnado respecto a las informaciones examinadas en las sesiones de tutoría quedó

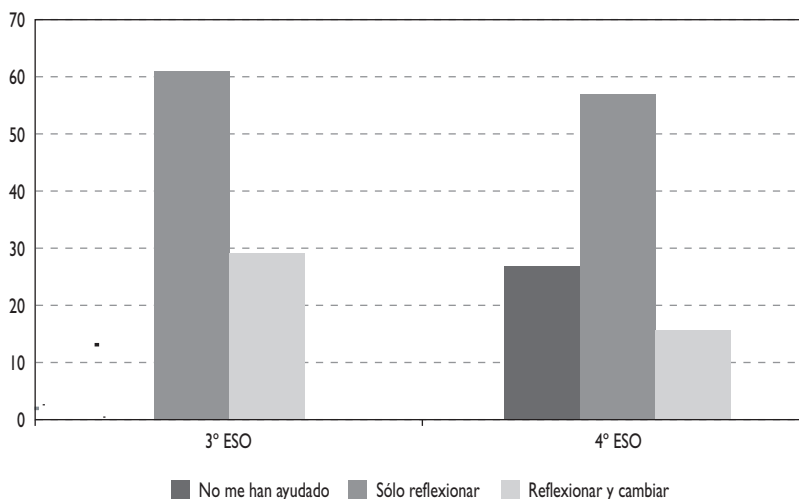
TABLA II. Distribución porcentual de la valoración del alumnado de 3º de ESO respecto a las informaciones analizadas

Información analizada	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Características personales	37,9%	55,2%	3,4%	3,4%
Rendimiento académico	24,1%	62,1%	10,3%	3,4%
Alternativas académicas final de la ESO	55,2%	31%	6,9%	6,9%
El mundo laboral	31%	51,7%	6,9%	10,3%
La toma de decisiones	44,8%	44,8%	6,9%	3,4%

TABLA III. Distribución porcentual de la valoración del alumnado de 4º de ESO respecto a las informaciones analizadas

Información analizada	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Características personales	36,6%	34,1%	22%	7,3%
Rendimiento académico	26,8%	52,2%	17,1%	4,9%
Alternativas académicas final de la ESO	50%	33,3%	9,5%	7,1%
El mundo laboral	40,5%	28,6%	26,2%	4,8%
La toma de decisiones	40,5%	35,7%	16,7%	7,1%

FIGURA III. Incidencia de la tutoría en la toma de decisiones del alumnado de 3º y 4º



refrendada al señalar un 61% de los sujetos de 3º y un 57% de los de 4º que éstas les ayudaron a analizar su decisión; mientras que un 29% y un 16% de dichos niveles consideró que, además de ayudarles a analizar, contribuyeron a cambiar su decisión académica.

Ejemplos de estas valoraciones son los siguientes comentarios de los alumnos y tutores:

- La tutoría me sirvió para saber elegir y la forma de estudiar (EIA 4); para ver lo que voy a hacer, y cómo soy yo (EIA 5); para saber lo que iba a estudiar, saber más o menos el camino y las metas que tengo (EIA 6).
- Los alumnos que estaban más desorientados fueron capaces de buscar información, en clase siempre comentábamos cómo se podía llegar al empleo que les gustaría hacer. Uno de nuestros objetivos era que el alumnado se formase una imagen ajustada de sí mismo (ET 3).

Percepción del alumnado sobre los aspectos positivos y negativos de la tutoría

Más del 60% del alumnado de 3º y 4º señaló que la tutoría les permitió: aclarar dudas sobre las opciones que tenían al finalizar la ESO y analizar sus características personales. Así mismo, valoró positivamente el hecho de que se tuviese en cuenta sus opiniones a la hora de planificar las actividades (véase la Tabla IV).

Por otra parte, el porcentaje de quienes opinaban que la forma de plantear las tutorías les permitió participar en las clases y ver la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo fue superior en 3º; mientras que en 4º fue mayor el de quienes estimaban que les motivó a buscar más información.

La tutoría tuvo para el alumnado un carácter informativo y clarificador, además de un componente reflexivo. Esta opinión fue corroborada por los tutores, para quienes la tutoría proporcionó no sólo información sino, además, la posibilidad de analizar los temas abordados en las mismas:

Creo que el haber hablado sobre ellos mismos les ha hecho comprender otras cosas, no es que no se conocieran, sino que les ha ayudado a afianzar el conocimiento que tenían de sí mismos (E. Tut. 4).

La tutoría ha permitido conocer cómo es el mundo laboral. Les sorprendió mucho el grado de competitividad que tiene, les sorprendió y les alarmó, fue un descubrimiento chocante y alarmante. (E. Tut. 3).

Frente a estos comentarios favorables, un 45%-56% del alumnado de 4º planteó objeciones respecto al desarrollo de la acción tutorial: falta de relación con las demás materias, cumplimentación de cuestionarios cuya finalidad desconocían, tiempo insuficiente para la tutoría, ausencia de nuevas informaciones o sensación de pérdida de tiempo

TABLA IV. Distribución porcentual de los acuerdos y desacuerdos de los alumnos de 3º y 4º respecto a afirmaciones favorables sobre la tutoría

Afirmaciones favorables a la tutoría	De acuerdo		En desacuerdo		No sabe	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
La tutoría me ha aclarado las dudas sobre mis alternativas al final de la ESO	84,8%	80,5%	9,1%	17,1%	6,1%	2,4%
La tutoría me ha motivado a buscar más información académica y laboral	51,5%	70,7%	30,3%	26,8%	18,2%	2,4%
La tutoría me ha permitido analizar mis características personales	60,6%	60,5%	21,2%	27,9%	18,2%	11,6%
La tutoría me ha permitido ver la relación entre lo que estudio y el mundo del trabajo	72,7%	58,1%	6,1%	20,9%	21,2%	20,9%
La forma de plantear las actividades de la tutoría ha facilitado la participación en clase	67,7%	52,4%	12,9%	33,3%	19,4%	14,3%
El tutor ha tenido en cuenta nuestras opiniones para desarrollar las actividades	72,7%	61,9%	15,2%	19%	12,1%	19%

(véase la Tabla V). En el caso del alumnado de 3º, más del 55% de los sujetos consideró que las actividades de la tutoría no estaban relacionadas con el resto de las materias y que se debería dejar más tiempo para las mismas; mientras que señaló su desacuerdo con las afirmaciones de que la tutoría era una pérdida de tiempo, no se vio relación entre los distintos temas de la tutoría o no le proporcionó información nueva.

La imposibilidad de desarrollar una estrategia común entre la tutoría y las distintas áreas de conocimiento para que los contenidos de índole sociolaboral pudiesen ser abordados de manera transversal, quedó reflejada en la percepción del alumnado sobre la actividad tutorial como algo ajeno a lo que se hace en el resto de las materias. El hecho de que la mitad de los alumnos de 4º señalara haber cumplimentado tareas de papel y lápiz cuya utilidad desconocían, puso de manifiesto que se ha de justificar el sentido de las actividades realizadas a fin de que el alumnado vea su utilidad. La devolución y discusión de las tareas realizadas se consideró fundamental para que no se dé este tipo de opiniones como: «Sí, los cuestionarios esos de describirte a ti misma, poner cosas... el profesor nos habla del tema, él se preocupa por si lo hemos hecho, pero no nos ha ayudado... (eia 1)».

La claridad de ideas que poseen algunos alumnos en 3º exige profundizar con ellos en determinadas informaciones académico-laborales y darles la oportunidad de analizarlas. Si bien es explicable que parte del alumnado de 4º reconociera que no se le proporcionó información nueva, ya que se podía esperar que en ese nivel los sujetos tuviesen la que les es necesaria para tomar una decisión, fue llamativo el hecho de que cerca de la mitad de los sujetos estimaran que la tutoría era una pérdida de tiempo.

Ésta y otras valoraciones negativas podrían estar relacionadas con la conjunción de factores que se dio en la tutoría de 4º: la discontinuidad en la acción tutorial por

TABLA V. Distribución porcentual de los acuerdos y desacuerdos de los alumnos de 3º y 4º respecto a afirmaciones desfavorables sobre la tutoría

Afirmaciones desfavorable	De acuerdo		En desacuerdo		No sabe	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
Las actividades de tutoría no están relacionadas con las de las demás materias	63,6%	46,1%	27,3%	44,6%	9,1%	9,33%
Las actividades de la tutoría no facilitaron analizar el contexto en el que vivimos	21,2%	42,2%	42,4%	33,5%	36,4%	24,3%
Debería dedicársele más tiempo a las sesiones de tutoría	54,5%	56,9%	27,3%	19,3	18,2%	23,8%
En la tutoría he rellenado papeles que no sé para qué sirven	32,3%	50%	64,5%	42,3%	3,2%	7,7%
La tutoría no me ha proporcionado información nueva	24,2%	50,8%	54,6%	47,2%	21,2%	2%
No me pareció que existiese relación entre los temas analizados en las tutorías	15,6%	38,1%	56,3%	33,3%	28,1%	28,6%
La tutoría es una pérdida de tiempo	12,1%	45,2%	81,8%	47,6%	6,1%	7,1%

la baja de una de las tutoras, la interferencia de otras actividades en las horas de tutoría y las interrupciones y retrasos en la realización de las distintas actividades pudo haber llevado a parte del alumnado de 4º a considerar que dicha hora no fue útil.

Por otro lado, los alumnos se mostraron unánimes respecto a que la toma de decisiones debería ser un tema a trabajar desde 3º y no dejarlo para la finalización de 4º. Para ellos se debería tener el tiempo suficiente en la tutoría para abordar esta cuestión y no sentirse agobiados; lo cual queda reflejado en el siguiente comentario: «Si vas dejando todo para el final, en 4º se acumula y ya tienes que elegir (EGA)».

Demandas de información del alumnado

Por lo que se refiere a las demandas de información, entre un 53 y un 57% del alumnado de 3º estimó necesario conocer más cosas sobre los estudios que se pueden realizar al final de la ESO y sobre las profesiones relacionadas con sus capacidades. Frente a ello, menos de la mitad de los sujetos de 4º consideraron necesario tener más información sobre éstos u otros temas (Tabla VI).

Menos de la mitad del alumnado de 3º señaló su desconocimiento respecto a otras cuestiones, indicio de que la línea seguida por los tutores facilitó a un amplio grupo de sujetos informaciones que normalmente no se poseen en ese curso.

En 4º el alumnado demandó más información sobre el tema relativo a las profesiones que les gustan o están más capacitados para desempeñar. Estas demandas denotan que el alumnado de 4º, al tener más claros sus intereses y opciones personales, se decantó por profundizar en los aspectos de aquellos campos profesionales con los que se sentían más identificados.

TABLA VI. Distribución porcentual de las demandas de información del alumnado de 3º y 4º

Demandas de información	3º	4º
Estudios que se pueden realizar al final de la ESO	56,7%	37,5%
Profesiones relacionadas con sus capacidades	53,5%	47,5%
Sus intereses	40%	37,5%
Sus habilidades	40%	37,5%
La forma de acceder a los puestos de trabajo	40%	35%
Relación entre lo que se estudia y el mundo laboral	40%	27,5%
Formación exigida para el desempeño de las profesiones	36,7%	40%

Conclusiones

Preliminar: En la que se aprecia el valor de la investigación colaborativa, a pesar de sus dificultades, controversias y resistencias del grupo

Es evidente que ni las condiciones organizativas ni las circunstancias institucionales que rodearon la investigación fueron las más óptimas para su desarrollo. La escasa experiencia de los profesores en proyectos de investigación (menos aún en los de índole colaborativa) y la poca costumbre de actuar como co-investigadores, constituyó una de las principales dificultades iniciales en nuestro trabajo. Sin embargo, de la preocupación y suspicacias que al respecto mostraron unos y otros, surgieron consecuencias positivas al hacerse patente que, tal y como habíamos constatado en estudios previos (Santana Vega y González Herrera, 1998), la colaboración era posible. No existen soluciones ideales aplicables a cualquier contexto, y ello se hizo patente a través de las discusiones generadas en el seno del grupo. La asesora no tenía la respuesta a todas las preguntas y preocupaciones que planteaban los profesores en su quehacer diario. Por ello, en el curso de la investigación su figura adoptó el papel de un colaborador que, junto a los demás, hacía propuestas de actuación, a su vez analizadas y debatidas por el grupo. En cuanto a las dudas de la asesora acerca de las posibilidades del modelo de trabajo colaborativo para abordar el problema de la investigación, también quedaron disipadas al encontrar en los participantes la respuesta que tal modelo demanda.

Los recelos entre los distintos miembros del grupo fueron razonables, por cuanto el modelo de trabajo colaborativo tiene unas exigencias que no todo el mundo está dispuesto a cumplir. Pese a ello, a lo largo del proyecto se fueron diluyendo tales reticencias, surgidas básicamente por el miedo a lo desconocido. De hecho, conforme avanzó la investigación, el grupo se fue cohesionando en torno a la premisa de responsabilidad y de trabajo en común. Esta adhesión de los miembros del grupo a los principios del trabajo colaborativo implicó la adopción de un planteamiento nuevo en relación con lo que habitualmente se hace en los centros, cuando pretenden acometer la solución de un problema, y supuso un ejercicio de responsabilidad compartida en torno al mismo, lo cual es a todas luces un logro importante del proceso de investigación.

Primera: En la que apreciamos el valor de las propuestas propias frente a las prescripciones externas

El proyecto ha tenido una trayectoria en la que se ha pasado de la demanda de soluciones externas a la construcción de las mismas por los miembros del grupo. Ello permitió a los participantes el reconocimiento de sus propias posibilidades para generar respuestas adaptadas a las necesidades de sus alumnos y para ir conjeturando alternativas de actuación.

No siempre fue posible que la totalidad de los miembros del grupo revisaran su propia capacidad para plantear propuestas de actuación, ya que, en algunos casos, sus circunstancias profesionales hicieron prevalecer la dependencia sobre la construcción personal. Sin embargo, la tendencia del grupo fue la de adquirir paulatinamente un mayor protagonismo en la elaboración de alternativas de solución a la situación-problema, en detrimento de propuestas externas que no tenían en cuenta las peculiaridades de dicha situación.

Segunda: En la que valoramos la potencia de un buen diagnóstico de necesidades para construir la propuesta de actuación

Una de las cuestiones más debatidas, y que generó una profunda discusión entre los miembros del grupo, fue el análisis de las necesidades del alumnado en torno a la toma de decisiones. Este análisis, fundamental para la elaboración de propuestas de actuación, puso de manifiesto las limitaciones derivadas del alumnado y sus padres, así como las surgidas desde el centro y de la forma de plantear la tutoría. El examen de dichas limitaciones tuvo el efecto de clarificar aspectos de la situación previamente no visibles para los participantes; esto es, se pasó de centrar la atención del grupo única y exclusivamente sobre las características del alumnado, a ampliar la casuística a otros factores no reconocidos inicialmente como esenciales para la situación-problema. La toma de conciencia del papel jugado por esos factores generó en el grupo un conocimiento relevante y crítico de su realidad y la asunción de sus propias responsabilidades en el problema. Esta aprehensión de las claves del problema fue lento y gradual, ya que hubo que sortear las resistencias del grupo a reconocer su protagonismo en la situación objeto de estudio.

Tercera: En la que reflexionamos sobre las cualidades y el papel del profesor-tutor

No sólo es esencial que el tutor tenga la competencia necesaria para analizar las necesidades de los alumnos, de ser un oyente atento a sus demandas, de elaborar propuestas de actuación adaptadas a su grupo-clase, sino que también tiene que ser un hábil comunicador para transmitirles el sentido de las sesiones de tutoría, en general, y de cada una de las actividades y tareas que se desarrollan en ellas, en particular. Una de las cuestiones evidenciadas, en relación con la potenciación de la reflexión en los alumnos, es la importancia de que los tutores sean capaces de transmitirles el sentido de las actividades desarrolladas durante la tutoría. Las sesiones de tutoría han de contemplar el desarrollo de diferentes actividades dirigidas a promover un ejercicio de reflexión entre los estudiantes; por ello, los tutores deben poseer la suficiente perspicacia para hacerles apreciar la necesidad de trabajar las unidades del Plan de Acción Tutorial y de explorar sus interrelaciones.

En este sentido, la tutoría no supone desempeñar una tarea mecánica a partir de materiales predeterminados, ni puede ser acometida por cualquier profesor del centro. Si el tutor no asume su papel, no se cree la función que está desempeñando, proyectará esa sensación a sus alumnos. Los objetivos del proyecto de investigación tuvieron un menor desarrollo en aquellos casos donde el tutor mantuvo un papel más formal, esto es, en los que realizó una labor circunscrita únicamente a la ejecución de las actividades tal y como fueron diseñadas, sin buscar con sus alumnos las implicaciones de las mismas para la toma de decisiones. Esta situación evidencia la importancia de la disposición y preparación con la que el tutor debe abordar su función.

Cuarta: En la que examinamos la naturaleza de las actividades de tutoría

El desarrollo de las sesiones de tutoría no puede confiarse simplemente a la cumplimentación de actividades en las cuales se exige a los alumnos responder por escrito a preguntas sobre sus intereses, motivaciones, capacidades, etc. Si al rechazo que despierta este tipo de actividades en un alumnado no dispuesto a redactar sus percepciones, sentimientos, actitudes o conocimientos sobre ellos mismos se le une un planteamiento que no invita al debate ni ofrece la oportunidad de revisar y analizar lo

cumplimentado, se está dando el caldo de cultivo para la devaluación de lo realizado en la hora de tutoría. No estamos afirmando con ello que se deban obviar tales actividades en el desarrollo de la acción tutorial, sino que para introducirlas hay que crear previamente, a través de dinámicas grupales, el interés y la motivación en el alumna-do para hacerles ver su necesidad.

Quinta y última: En la que reconocemos nuestra situación de aprendices y decidimos avanzar en el proceso de investigación a pesar del desaliento

La lentitud en los progresos del proceso de investigación fue uno de los elementos que desanimaban a los miembros del grupo. El hecho de que en ocasiones los resultados no se hallaran en línea con lo previsto, creó dudas en torno a si el proyecto tomaba una buena dirección, generando desaliento acerca de las tareas llevadas a cabo. Sin embargo, una de las cosas que hemos aprendido es que no se puede esperar resultados espectaculares. En este caso, no se justifica el desaliento por la falta de resultados inmediatos: los alumnos fueron adquiriendo aprendizajes que propiciaron la reflexión en torno a la toma de decisiones. En este sentido, se advirtió en el alumnado un aumento del interés por conocer la forma de conseguir sus metas, de su preocupación por tomar decisiones acordes con sus intereses y características y de su participación en el análisis de las informaciones generadas durante la tutoría. El alumnado, caracterizado en su mayoría por la apatía escolar, por el aburrimiento en las clases y por la falta de motivación, encontró en las unidades trabajadas en la tutoría algunas respuestas a sus demandas formativas e informativas.

En el proceso de cambio, el grupo asumió el papel de aprendices. Los miembros del grupo eran conscientes de que tenían muchas cosas que aprender; de hecho, no siempre se veían capaces de tomar el rumbo adecuado aprovechando el viento favorable para llegar a buen puerto. Los profesores apoyaban sus actuaciones en lo que sabían de sus alumnos, en su experiencia previa sobre lo que funciona y no funciona con un determinado tipo de estudiantes y en sus conocimientos de naturaleza práctica. Los conocimientos de fuera hacia dentro sólo tienen alguna repercusión en la práctica si previamente pasa por el tamiz de la cultura experiencial del profesor.

El trabajo en «mesa redonda» fue fundamental, ya que la situación-problema se convirtió en el eje de atención y sus participantes asumieron un papel de comple-

mentariedad interprofesional. De hecho, las unidades temáticas que funcionaron mejor habían sido sometidas previamente a un amplio debate y eran fruto de la colaboración, extensa e intensa, del grupo. El intercambio de percepciones sobre una determinada realidad, la puesta en común de conocimientos y recursos, la resolución de problemas en grupo, la coordinación para dar coherencia e integrar de forma eficaz las ideas de todos, los periodos de trabajo sosegado en solitario, así como el trabajo colectivo, resultaron ser una buena combinación que nos situó en el camino de la mejora de la acción tutorial y orientadora.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa», en *Educación*, 10, pp.51-78.
- (1988): «Investigación acción: innovación pedagógica y calidad de los centros educativos», en *Bordón*, 40, 2 pp. 277-292.
- CARR, W. (1989): «¿Puede ser científica la investigación educativa?», en *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 37-44.
- CASTELLS, M.; ESPING-ANDERSEN, G. (1999): *La transformación del trabajo*. Barcelona, Libros de la factoría.
- COLÁS, P.; BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CONTRERAS, J. (1994): «¿Qué es la investigación acción?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 8-12.
- DE MIGUEL, M. (1990): «La investigación acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?», en *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Compostela, ICE, pp.75-84.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J. (1987): «La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 pp. 5-39.
- FARREL, M. (2004): *Temas claves de la enseñanza secundaria*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, J.; TRIGO, E. (2000): «Investigación colaborativa y formación de universitarios», en *Revista de Educación*, 323, pp. 289-317.
- GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): «Conocimiento, escolaridad y vida activa», en A. LÓPEZ BLASCO; J. HERNÁNDEZ ARISTU (comp.), *Jóvenes más allá del empleo*. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes, Valencia, Nau Llibres, pp. 63-91.
- (1990): «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 180, pp. 80-86.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. (1988): *La Investigación acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona, Laertes.
- GUBA, E. (1989): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en J. GIMENO SACRISTÁN; A. PÉREZ GÓMEZ (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-165.
- HOPKINS, D. (1987): «Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, pp. 41-50.
- (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona, PPU.
- IMBERNÓN, F. (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.
- JACOB, A. (1985): *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires, Humanitas.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.
- (1990): «Action Research», en J. KEEVES (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford, Pergamon Press, pp. 42-48.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación acción y curriculum*. Madrid, Morata.
- MCNIFF, J. (1991): *Action research. Principles and practice*. Londres, McMillan Education.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. (1988): *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, Sage.
- OJA, S.; SMULYAN, L. (1989): *Colaborative action research: a developmental approach*. Londres, Falmer Press.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- REASON, P. (1994): *Human inquiry in action*. Beverly Hills, California, Sage.
- SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid, siglo XXI.
- SANTANA VEGA, L. E. (2002): «Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral», en *Revista de Educación*, 327, pp.169-178.
- (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, Pirámide.

- (coord.) (2001): *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Madrid, Pirámide.
- (coord.) (2003): *Programa de orientación educativa y sociolaboral*. Madrid, EOS.
- SANTANA VEGA, L.E.; GONZÁLEZ HERRERA, A. (1998): «La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo», en M. ÁLVAREZ ; R. BISQUERRA (coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis, pp. 398-415.
- WATKINS, K. (1991): «Validity in action research», presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.

El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto

José A. Vilella

Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires (Argentina)

Luis Carlos Contreras

Universidad de Huelva

Resumen

Este artículo muestra que la selección y uso de libros de texto para el desarrollo de las clases de Matemáticas de los docentes analizados se hace desde el marco de sus concepciones. La investigación se ha realizado en dos fases. La primera, de carácter exploratorio, permitió determinar los criterios de selección y uso de libros de texto por parte de 120 docentes en ejercicio seleccionados aleatoriamente de entre la población docente de la ciudad (escuelas de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de 12 a 14 años), así como conocer cuál era el libro que más se recomendaba comprar a los estudiantes. En la segunda fase de la investigación, basada en una metodología cualitativa, de carácter descriptivo y de corte interpretativo, se analizó el caso de tres docentes sobre la base de la selección y uso de los libros de texto, la valoración de sus estudiantes y el análisis de los propios libros.

Palabras clave: análisis de libros de texto, matemáticas, concepciones de los profesores, Buenos Aires, educación secundaria.

Abstract: *The professional knowledge of Mathematics teachers related to selection and textbooks use*

This paper shows that the selection and use of textbooks for Maths lessons (in the context of the sample teachers studied) is made from the framework of their own perspectives. This research has been carried out in two phases. The first stage, of exploratory nature, permitted the determination of the criteria of selection and use of text books within 120 randomly picked

practicing teachers from among the teaching population of the city (state management schools in Buenos Aires city, with 12-14 years students), as well as knowing which was the book that was mostly recommended to students. In the second phase of the research, based on a qualitative methodology, with a descriptive nature and with interpretive intentions, the case of three mathematics teachers was analyzed regarding the selection and use of textbooks, their students' value judgements and the analysis of the textbooks themselves.

Key words: textbook analysis, Mathematics, teachers' beliefs, Buenos Aires, secondary education.

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro de una de las líneas de investigación del grupo DESYM, de la Universidad de Huelva (España), en el ámbito del desarrollo profesional de profesores a través, entre otros elementos, de sus concepciones y creencias. La fuente de información que se incorpora en este estudio es el análisis del libro de texto que se elige para trabajar en el aula.

Así, y en función de la importancia del libro como portador de saberes legalizados para ser enseñados y aprendidos, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿en qué medida la selección y uso de los libros de texto de Matemáticas pone de manifiesto componentes del conocimiento profesional de los docentes de estudiantes de 12 a 14 años?

En las aulas, las Matemáticas adoptan la forma de contenido escolar y llegan a los estudiantes a través de varios medios. El comienzo del ciclo lectivo se caracteriza por la selección de los materiales que serán de uso obligatorio en las clases y denota el inicio del protagonismo de un material didáctico sobre los demás: el libro de texto. La mayoría del alumnado recibe la principal información de los contenidos a aprender a través de ellos, dado que les seleccionan qué conocimientos y qué destrezas deben ser transmitidos y qué aprendizajes incorporados a sus rutinas de acción. Así, los estudiantes pasan gran parte de su tiempo escolar trabajando sobre las propuestas editoriales, seleccionadas por sus docentes, que se convierten en mediadores entre ellos y el currículo que deben desarrollar en tanto son portadores de los contenidos matemáticos, tienen intenciones pedagógicas acordes con las que sobre las Matemáticas escolares y su aprendizaje sostienen sus autores y muestran a los lectores los contextos sociales y culturales donde el saber matemático se desarrolla. Los

docentes encuentran en el libro actividades de contenido disciplinar que, basadas en el currículo escolar y relacionadas con teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, generan en ellos el desafío intelectual de cuestionarlas o aceptarlas haciendo uso del conocimiento de y sobre Matemáticas que poseen como profesionales de la enseñanza (Contreras y Blanco, 2001). Así mismo, esas actividades se convierten en propuestas didácticas que se pueden utilizar como secuencias de enseñanza de los temas propuestos, interpretadas desde el entorno del conocimiento didáctico que posee el docente acerca del contenido en cuestión (Shulman, 1986; Blanco y Contreras, 2002).

Lo anterior nos lleva a conjeturar la existencia de una relación entre el conocimiento profesional de los docentes que enseñan Matemáticas –compuesto por los conocimientos base de las Matemáticas, los conocimientos curriculares sobre las Matemáticas escolares, los referidos a la clase como organización social, los de cómo aprenden los estudiantes las Matemáticas y los de didáctica de las Matemáticas (Shulman, 1986; Grossman, 1994)– y la selección y uso que hacen de los libros de texto que recomiendan usar en sus aulas (Villella, 2004).

Marco Teórico

La experiencia de la enseñanza como una actividad cotidiana en la que todos podemos implicarnos la convierte en una profesión familiar, desprovista del misterio que tienen aquellas profesiones cuyos especialistas hemos visto trabajar menos veces que a nuestros profesores cuando fuimos estudiantes. Desde esa experiencia se parte habitualmente para suponer que todos sabemos lo que un profesor hace, lo que un profesor es, creyéndonos así habilitados para prejuizar y cuestionar su saber. Pero ¿qué sabe un docente cuando es un profesional de la enseñanza de una rama del saber, como pueden ser las Matemáticas? ¿cuáles son los componentes de su conocimiento profesional? (véase la Figura I).

Este conocimiento, relativo y dependiente del entorno en el que se desarrolla, se nutre de dos tipos fundamentales de conocimientos: los de tipo teórico –provenientes de la reflexión sobre la práctica (episteme)– y los de tipo práctico –que se ponen en juego en el ámbito didáctico y tienen relación con las percepciones de lo que allí sucede–, que van produciéndose al docente (phrónesis) (Figura II), cuya coexistencia supone

FIGURA I. Componentes del conocimiento profesional

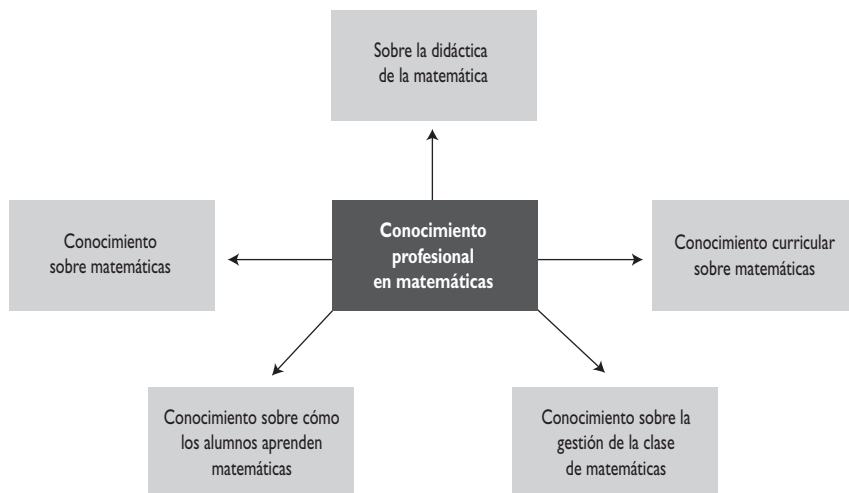
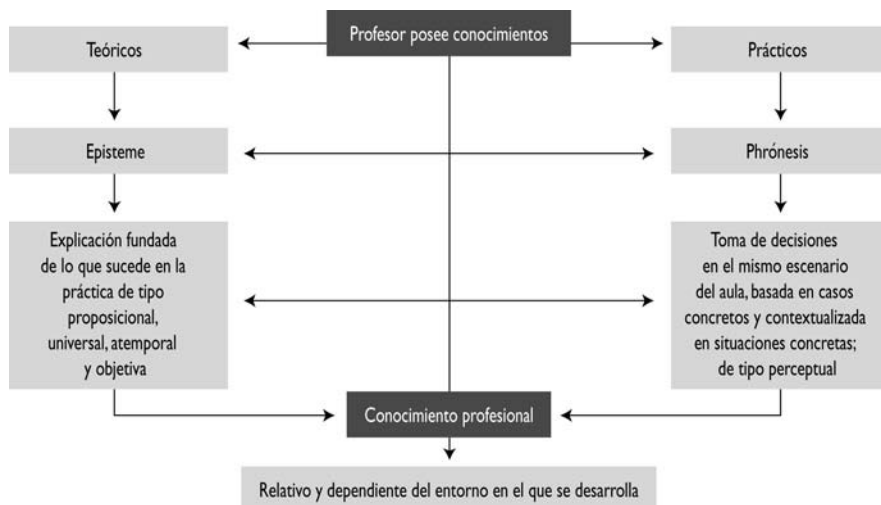


FIGURA II. Relación entre componentes teóricas y prácticas del conocimiento profesional



la institucionalización de los saberes disciplinares y didácticos en el entorno que brinda la comunidad matemática en el aula. Esta comunidad se caracteriza por proveer revoltijos, definidos por Ackoff (1998) como situaciones dinámicas cuyos componentes interactúan generando problemas que han de ser resueltos profesionalmente en el marco de las características del ámbito didáctico en el que se desarrolla y brinda a los docentes una autoridad de carácter paradójico que no radica en una situación de poder sino en la libre legitimidad del saber, es decir, en el valor de los profesores para la construcción de la responsabilidad y el juicio crítico de sus estudiantes.

La resolución de revoltijos como forma de actuación docente ubica a los profesores en una situación de demanda de formación permanente de formas de fomento de actitudes y aptitudes que se mueven desde escenarios de formación caracterizados por la toma de cursos en actitud pasiva hacia la conformación de equipos docentes implicados en la detección, documentación, aplicación y reflexión de estrategias de intervención que den respuestas a las situaciones planteadas. De esa manera, en las aulas, estos docentes podrán generar espacios de trabajo que se caractericen por superar la escolarización de los saberes (cuando el docente se ubica como mediador totalizante y el estudiante queda a la espera del saber) hacia el de la institucionalización de los mismos (cuando el docente se posiciona como mediador entre el contenido y los estudiantes cuyas producciones adquieren el status de «portadores de saberes» y por ende circulan en el aula) (D'Amore, 1999). A través de esta forma de llevar adelante la clase, los estudiantes ocupan mucho de su tiempo escolar trabajando con materiales especialmente diseñados para que ellos resuelvan las actividades que allí se encuentran planteadas, oficializando de esa manera los saberes que deben estudiarse. Entre estos materiales, los libros de texto constituyen uno de los más usados, y recurrentemente parecen ser los que más tiempo se llevan en las decisiones de los grupos docentes respecto de cuál y por qué elegirlo según las ventajas y desventajas que a ellos o sus estudiantes les pueden brindar. Para ello es necesario que analicen variables como:

- El tipo de información que los libros brindan.
- La relación que se establece entre esa información y las prescripciones curriculares.
- El tipo de actividades que los autores proponen.
- Las aplicaciones que los contenidos desarrollados invitan a realizar.
- El proceso de aprendizaje o interjuego entre semiótica, noética, registro semiótico y representación semiótica (Duval, 1998) de los objetos matemáticos que los mismos fomentan.

Guedj, en su novela *El teorema del loro*, cita un párrafo de *El Cadí y la Mosca* que describe a los libros y su función en relación con el aprendizaje de forma irónica a la vez que certera:

Los libros no resucitan a los muertos, no convierten a un idiota en un hombre razonable, ni a una persona estúpida en inteligente. Los libros aguzan el espíritu, lo despiertan, lo refinan y sacian su sed de conocimientos... Mudo cuando le impones silencio, elocuente cuando le haces hablar, gracias al libro aprendes en un mes lo que no aprenderás por la boca de expertos en una eternidad... el libro te libera, te ahorra el trato con gentes odiosas y relaciones con hombres incapaces de entender (Guedj, 2000).

Pensemos por un momento en el entorno del aula donde se enseña Matemáticas y traslademos a él lo connotado en la cita. El resultado es, sin duda, la aparición de la pregunta que el docente se hace acerca de cómo generar en el aula un microsistema que permita que el estudiante aprenda, junto con él y a través de los libros que intencionadamente incorpora como soporte académico del entramado conceptual de los contenidos que debe desarrollar, y que a su vez estos libros favorezcan la construcción de la red de relaciones sociales que el aula, pensada como comunidad matemática de trabajo escolar, requiere (Villella y Steiman, 2004).

El docente como profesional asume así el concepto de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003), y, en relación con la selección y uso de libros de texto, deberá tener en cuenta si los mismos:

- Mitigan los factores de riesgo que amenazan la ecología del aula.
- Fomentan el desarrollo de valores prosociales (altruismo, cooperación, etc.).
- Brindan elementos para el desarrollo de habilidades tanto matemáticas como protomatemáticas (Chevallard, 1997).
- Generan actitudes de sociabilidad, de relaciones sociales positivas.
- Generan factores positivos para la ecología del aula.
- Promueven autonomía e independencia.
- Facilitan la flexibilidad del proceso de enseñanza.
- Ayudan al desarrollo de la autoestima y la confianza.
- Promueven el establecimiento de planes de acción.
- Colaboran en la detección y desarrollo de las propias capacidades.

Así, la ecología del aula en la que el libro de texto de Matemáticas es utilizado se ve caracterizada por las relaciones que se dan entre los propósitos que el docente se fijó en su planificación, el fundamento del conocimiento matemático que asume como sustrato epistemológico de los contenidos a desarrollar, su concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, su conocimiento curricular, sus concepciones y creencias acerca del rol docente y su relación con el liderazgo y la toma de decisiones.

En el mundo de la escuela que intenta involucrarse en la enseñanza reflexiva, los docentes desafían la estructura de conocimiento impuesta y sus experiencias afectan a las rutinas de las prácticas de enseñanza, favoreciendo un sistema de aprendizaje que conduce a la crítica continua y a la reestructuración de los principios y valores organizativos. Así, el docente pone en juego un pensamiento de carácter estratégico tanto a la hora de seleccionar, organizar y planificar el qué y el cómo de su intervención en el aula, como a la hora de su desarrollo, donde debe ser capaz de dirigir y regular una determinada situación con el fin de ajustarla a sus objetivos, que caracterizarán unas prácticas docentes modelizadas desde modelos teoricitas o tecnicistas a modelos constructivistas (Gascón, 2001), donde los conceptos a trabajar se interrela-

FIGURA III. Relación entre secuencias de enseñanza y tendencias didácticas



cionan en situaciones problemáticas que dan cuenta del sistema conceptual que las aglutina. De esta forma puede proponer secuencias de enseñanza diferentes (Figura III) que pueden asociarse a tendencias didácticas particulares (Porlán, 1996; Carrillo y Contreras, 1998; Villella, 2001).

Los proyectos donde estas secuencias se ven plasmadas son las planificaciones que los docentes realizan para el logro de los objetivos que se fijan respecto de sus estudiantes, en función de la prioridad de sus necesidades, pudiendo ser de formato general o de programación de unidad didáctica, anual, mensual, semanal o diaria. En estos proyectos, los docentes dejan reflejados los recortes conceptuales sobre las redes de contenidos que se prescriben y su concepción acerca de las Matemáticas que enseñan. Fomentan de esa forma la referencia a un hecho de la vida cotidiana conocido por el estudiante (evocación), el establecimiento de la relación de ese hecho con un elemento teórico (definición), el enunciado de situaciones que consolidan la definición (aplicación), el desarrollo de conceptos no cotidianos desconocidos por el estudiante (descripción), la incorporación de fragmentos explicativos sobre los conceptos teóricos (interpretación) y el planteamiento de interrogantes no retóricos que no pueden resolverse con los conceptos ya definidos e incitan a los estudiantes a poner a prueba sus ideas y estimular su interés (problematización) (Jiménez y Perales, 2001).

De esta manera, el docente, como profesional de la enseñanza, partiendo del análisis de debilidades y fortalezas de la ecología del aula, diseña situaciones de enseñanza que permiten aprovechar oportunidades y minimizar amenazas con objeto de generar espacios de trabajo resilientes, analiza el proceso de enseñanza en forma reflexiva y fomenta la búsqueda de mejores ofertas editoriales para la enseñanza de los contenidos escolares que se adecuan a las demandas de los estudiantes a la vez que a sus propios principios de gestión.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en dos fases: una de tipo exploratorio y otra que, sobre los resultados alcanzados, se diseñó como un estudio de casos. La primera fase de la investigación fue de tipo exploratoria y tuvo como objetivo determinar qué criterios se usan para la selección y uso de los libros de texto y cuál es el más pedido. Se hizo con una muestra de 120 docentes elegidos al azar (de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de 12 a 14 años). Con esa información, en la segun-

da fase realizamos un estudio longitudinal con tres docentes en ejercicio, de manera que nos inclinamos por el estudio de caso, dado que nuestro fin fue comprender cómo, a través de la selección y uso de los libros de texto, se ponen en evidencia sus concepciones, características de su conocimiento profesional, al enseñar un contenido específico, y la hicimos tomando como fuente de datos:

- Los docentes a los que elegimos como informantes en razón a su dedicación exclusiva a la docencia, buena predisposición para participar de la investigación y una manifiesta adhesión al trabajo con libros de texto en las clases.
- El libro que estos docentes habían seleccionado como material de trabajo y que resultó ser el más utilizado por los docentes de la primera fase del estudio.
- Los estudiantes y sus «vivencias» respecto del uso del libro en la clase.

Los instrumentos utilizados

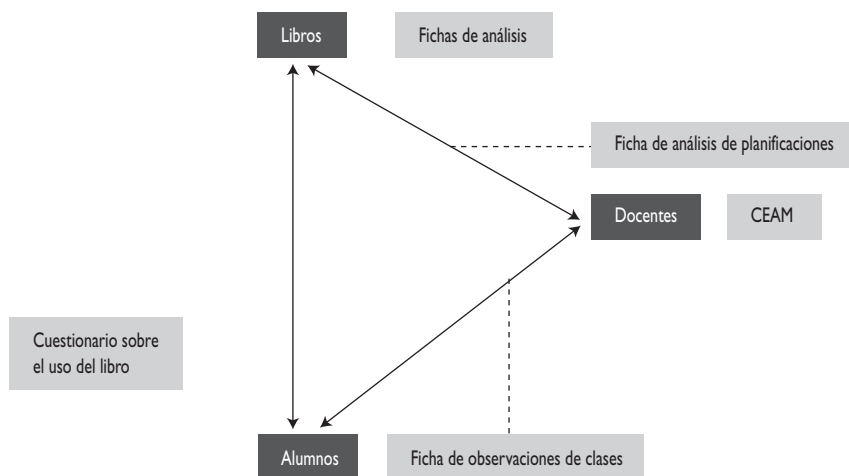
El instrumento usado en la primera fase fue el cuestionario de Buceo de Preferencias; tuvo varios borradores antes de llegar a su versión definitiva, que fue suministrada aleatoriamente, en forma personal, por correo electrónico y/o postal. Estaba estructurado en 13 preguntas abiertas y/o cerradas y buscaba que los docentes respondieran cómo seleccionan y usan el libro de texto para desarrollar las clases de Matemáticas en las escuelas donde trabajan. Sus preguntas se refieren a detectar cuál es el libro de texto más usado, cuál el motivo y el método de selección, de qué forma es utilizado en el aula por docentes y alumnos, de qué forma es utilizado fuera del aula por docentes y alumnos, qué ventajas reporta al proceso de enseñanza y cuáles al de aprendizaje, si se transforma en material único de referencia y cuál es su impacto en el desarrollo de la clase.

Después de tabular los datos brindados por el cuestionario, nos dedicamos al diseño de la segunda fase. En ella se nos hizo necesario trabajar con los docentes, los estudiantes y los libros como fuentes de datos. Así, fuimos construyendo, a medida que el tratamiento de la información nos lo iba requiriendo, otros instrumentos que aplicamos a las distintas fuentes (Figura IV):

La ficha de análisis de libros

Con ella buscamos, mediante los campos en los que se divide, caracterizar didáctica, semiótica, epistemológica y formalmente el libro de texto. Este análisis, basado en una adaptación del cuestionario CEAM (Carrillo y Contreras, 1998)¹ nos permitió comparar la

FIGURA IV. Relación entre los instrumentos aplicados a las distintas fuentes de información



coherencia entre los criterios de selección y uso de los libros de texto que los informantes declamaron en el cuestionario de Buceo de Preferencias y la tendencia didáctica² que caracteriza a la obra elegida, en especial a los capítulos destinados a la geometría. Las

⁽¹⁾ CEAM es la sigla del instrumento central del trabajo de Carrillo y Contreras (1998) que remite al Cuestionario sobre las Creencias y Concepciones acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas

⁽²⁾ Damos por supuesto que las tendencias didácticas son conocidas por el lector. De todas formas y en tanto nos interesa que de las mismas se tenga igual caracterización que asumimos desde este trabajo, diremos que:

- a) La tendencia tradicional: asume que la enseñanza se funda en la elaboración de un temario de contenidos basado en el producto disciplinar estructurado de acuerdo con la lógica de la disciplina. El proceso de enseñanza es de transmisión verbal y cuenta con el apoyo de un libro de texto como guía que contiene la información académica considerada correcta. La planificación es cerrada y no da cabida a la consideración de situaciones que se pueden dar en el aula como lugar de interacciones sociales.
- b) La tendencia tecnológica: asume que la enseñanza se basa en una planificación sujeta a objetivos operativos jerarquizados de forma que conduzcan a los que se consideran objetivos terminales. Las secuencias de enseñanza son cerradas y con cualidades centradas en la eficiencia, rígidas y uniformadoras. Suelen asumir un carácter de universalidad que impide integrar adecuadamente la diversidad psicológica de los estudiantes.
- c) La tendencia espontaneísta supone que la enseñanza no requiere de planificación basándose en un diseño abierto tanto de actividades como de recursos a ser utilizados. Los estudiantes pueden negociar los proyectos de trabajo y flexibilizar, de esa manera, las secuencias de actividades que permiten desarrollarlos. Supone la renuncia a actitudes calificadoras o sancionadoras por parte del docente que se adviene a la realización de asambleas en las que, junto con sus estudiantes, analiza situaciones de conflicto y toma decisiones sobre la dinámica del aula.
- d) La tendencia investigadora: se presenta como una síntesis integradora entre la importancia de los contenidos disciplinares y la toma de conciencia de las necesidades y creencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Se caracteriza por una propuesta organizada por el profesor del proceso que llevarán a cabo los estudiantes en la adquisición de los saberes, a través de la investigación.

dimensiones aludidas se corresponden con la necesidad de identificar en el libro escolar de Matemáticas los aspectos que tienen que ver con:

- La presentación que del mismo se hace a los lectores. La forma en la que el material llega impreso, los colores que se utilizan, la tipografía que se decide para los títulos, así como para el resaltado de ideas principales o la enunciación de conceptos claves, las ilustraciones, la distribución de los contenidos en el índice y la organización de bloques temáticos para su tratamiento, etc. Esta primera impresión que causa al lector el libro que tiene en sus manos es lo que dimos en llamar la dimensión formal, y analiza: existencia de organizadores lecturabilidad, tipos de lenguaje, densidad de información, uso de material anexo, ilustraciones, preguntas, posibilidad de *feed-back*, resúmenes, etc.

La concepción de matemática que sustenta el autor, la dimensión epistemológica, que analizamos respondiendo a preguntas tales como: ¿qué es la Matemática?, ¿qué características tiene?, ¿cómo se la presenta a los alumnos?, ¿para qué se la estudia en la escuela?

- La tendencia didáctica que el autor le imprime a la obra. La dimensión didáctica nos permitió determinar a qué tendencia didáctica representa el libro escolar mediante el análisis de los siguientes componentes: metodología (secuencia, organizadores y presentación de los contenidos tanto desde su lenguaje como desde su soporte), sentido de la asignatura, concepción del aprendizaje (tipos de actividades, formas de utilización y resolución), papel del alumno (qué, cómo y con qué lo hace), papel del profesor (qué, cómo, con qué, cómo indica lo que se hace) y evaluación (carácter, criterios, tipo, rol de la recuperación).

- La presentación de los objetos de estudio como unidades semióticas de análisis. De esta manera, en la dimensión semiótica analizamos la situación problemática, las actividades de matematización, los campos de problemas, la práctica, la institución matemática fomentada, el sistema de prácticas institucionales asociado a un campo de problemas, el objeto institucional y matemático y su significado.

Pese a tener una primera aproximación a lo que sería una respuesta a nuestro problema, nos pareció oportuno cotejar esta información con un tercer componente, el que arroja el cuestionario ceam aplicado a cada docente de la investigación.

Cuestionario CEAM

Este cuestionario intenta hacer explícitas las representaciones mentales que los docentes tienen acerca de qué son las Matemáticas, qué es enseñarlas y qué aprenderlas.

Ficha de análisis de las planificaciones

En este punto del trabajo nos preguntamos: ¿cómo planifica cada docente sus clases con el uso del libro?, es decir: ¿se hace explícita alusión en las etapas de la planificación al uso del libro? En caso afirmativo: ¿cómo se hace? Por ello diseñamos este instrumento con el cual buscamos determinar qué tendencia didáctica predomina en la conformación de la planificación de cada informante, lo que nos mostraría si es compatible con la del libro elegido y con la que surge de su propio cuestionario CEAM. Tal como lo hemos desarrollado en el marco teórico, la planificación puede ser sólo una expresión del deber ser. El ser del trabajo docente lo veríamos en el aula. De esa forma diseñamos dos caminos de intervención:

La ficha de observación de clases

Se trata del instrumento que nos permitió caracterizar la actividad de los docentes. Sus campos están definidos con objeto de determinar la tendencia didáctica predominante:

- Campo 1. Planificación: nos permitió consensuar con el docente las planificaciones de sus clases, así como los resultados de la encuesta a alumnos. Asimismo nos aportó datos sobre la forma en la que el docente utiliza los libros de texto en sus clases, cómo los adecua al grupo de alumnos a los que va dirigida su enseñanza, qué otros materiales prevé utilizar, etc.
- Campo 2. Desarrollo de la clase: permitió observar y registrar aquellos indicadores que podían dar cuenta de los procesos desarrollados, así como información acerca del uso que se hace del libro de texto, además de permitirnos elaborar criterios acerca del mismo que nos facilitó la etapa de la descripción de sus relaciones con los componentes del conocimiento profesional de acuerdo con lo descrito en la Tabla I.
- Los campos 3 y 4 nos brindaron datos para la caracterización de la ecología del aula donde hicimos nuestras observaciones y nos ayudaron en la caracterización final del docente respecto de los componentes del conocimiento profesional que pone en juego en la selección y uso de los libros de texto.

Cuestionario a los estudiantes acerca del uso del libro

Esta nueva adaptación del cuestionario CEAM para los estudiantes intenta recuperar la vivencia del aula, desde la perspectiva de los alumnos y ver qué tendencia didáctica es la que ellos sienten que se desarrolla en el aula cuando se usan los libros de texto.

TABLA I.

	Tr.	Te.	Es.	In.
Técnica de enseñanza	Clase teórica	Exposición dialogada	Juego de roles	Análisis de casos
Modelo de enseñanza	Teoricismo	Tecnicismo	Modernismo	Constructivismo
			Procedimentalismo	
Tipo de aprendizaje	Individual Memorístico Deductivo	Individual Memorístico Inductivo/Deductivo	Grupal Significativo Inductivo	Individual/Grupal Significativo Inductivo/Deductivo
Formas de intervención docente	Dicta	Expone	Promueve	Conduce
Formas de intervención de los alumnos	Leen Copian Aceptan	Reproducen Atienden Crean	Actúa Juega Dialoga	Investiga Reflexiona Cuestiona
Sentido de la asignatura	Conceptual	Aplicabilidad	Procedimental Actitudinal	Conceptual Procedimental Actitudinal
Evaluación	Sumativa Subjetiva	Sumativa Taxonómica	Formativa Criterios variables	Formativa Sumativa Holística

Resultados

La conjunción de las respuestas a todos estos instrumentos nos permitió elaborar el perfil de cada uno de los docentes de la investigación:

- **Docente A:** elige el libro tomando en cuenta su aspecto formal, su coincidencia epistemológica, didáctica y la facilidad que le brinda para la organización de la planificación que se somete a lo propuesto por el autor. De aquí que le demande al material contener buena información, adecuada y precisa, presentada con una acertada diagramación, equilibrando cantidad de información brindada y ejercitación variada. Sus estudiantes lo usan tanto en clase como en sus casas como carpeta de actividades y material de consulta guiados por sus preguntas o sugerencias («Partimos de un contrato [...]. Yo propongo las actividades y ellos las resuelven. Yo respondo dudas si ellos las manifiestan Yo tomo prueba y ellos tienen que estudiar»).

Para este docente el libro se constituye en su organizador personal y supone que para el estudiante es una guía de trabajos donde buscar información y consultar dudas. El libro le llega por recomendación de la editorial, que se lo obsequia, y que a su vez ya lo había hecho con algún otro colega. Su uso está con-

dicionado por lo que el autor ha determinado en sus hojas. Su utilización en las clases es de carácter obligatorio –tanto si los estudiantes cuentan con el original como si lo fotocopian para tenerlo– y se complementa con otros que se tengan a disposición o algunas actividades impresas que se adjuntan a las carpetas de los estudiantes. El perfil CEAM de este docente lo denota tecnológico con algunos elementos de tendencia tradicional en la conducción y evaluación de los aprendizajes. Concibe la Geometría desde un lugar de ciencia formal, lo que lo mantiene en una postura disciplinar rígida que transfiere a su forma de pensar la gestión de la clase y evaluar los resultados que alcanzan sus estudiantes. Sin embargo, respecto del proceso de aprendizaje se inclina hacia lo espontánea, favoreciendo en los estudiantes la aparición de sus intereses, que intenta respetar («Me preocupa que los temas estén relacionados con otras áreas y que los problemas tengan solución. Se te arma un lío tremendo cuando no encuentran la respuesta [...]. En el aula lo que importa es el contenido, los conceptos, nada más. Matemáticas en serio van a aprender en la universidad cuando la necesiten. A esta edad es un relleno, ¡un gran relleno!»).

Según sus estudiantes, el docente A organiza su clase de acuerdo con un modelo tradicional que por momentos adopta cualidades investigadoras (se presenta el problema, se discuten las formas de resolverlo, el profesor explica el contenido involucrado, se dan tareas y se comenta sobre las mismas; así como se puede comenzar dando el tema mediante explicaciones del profesor, que propone ejercicios sobre el particular). En las clases el uso del libro es hegemónico y, a diferencia de lo que el mismo docente manifiesta en sus respuestas al cuestionario de Buceo de Preferencias, la aparición de las que él llama guías de trabajo no son referenciadas por los estudiantes. Al describir la ecología del aula donde desarrolla su acción, el docente se ve participando de actividades cooperativas en las que hace intervenir a los estudiantes en el proceso de acatamiento de normas y en la producción de las mismas. Asimismo toma parte de actividades que aluden al desarrollo profesional, demuestra confianza en su potencial y dedica parte de su tiempo al desarrollo de estrategias que le suponen el logro de un trabajo eficaz. A su vez, sus estudiantes coinciden con esta apreciación expresando

⁶⁵ Creemos oportuno destacar que si bien existe en esta investigación un sustrato teórico que supone una suerte de evolución entre las tendencias, marcada por la hipótesis de progresión que lleva desde lo tradicional a lo investigativo, creemos que cada forma o tendencia en la que podemos incluir el trabajo ideal de los profesores es, en sí misma, fuente de información y de caracterización, por lo que lo importante no es la idea de «cambio en el sentido de la evolución» sino de «crecimiento y desarrollo profesional» entendido como la capacidad para asumir la plenitud de las cualidades que hacen de cada tendencia didáctica algo distinto a la otra. De ahí que no se trata de una ponderación de peores a mejores, sino de una caracterización de cada una de ellas.

que se perciben como miembros de un aula donde se producen actividades de investigación y donde su docente aparece como facilitador de las tareas que les propone una vez que detecta sus intereses (espontaneísta), de ahí que, si bien tiene rasgos tradicionales en la gestión de la clase, podamos afirmar que intenta convertirlos³ hacia formas más emparentadas con lo investigativo.

- Docente B: elige el libro de texto sobre la base de las coincidencias epistemológicas y didácticas que el mismo tiene respecto de su concepción sobre las Matemáticas y su enseñanza, en tanto facilitador de la planificación de la enseñanza y buscando con su uso la autonomía de trabajo de los estudiantes, a los cuales considera necesario organizar mediante la propuesta editorial.

Los estudiantes recurren al libro como carpeta de actividades y material de consulta -tanto el propio como el compartido por los miembros del equipo de trabajo- ya sea en clase como en sus casas, usando el mismo en forma autónoma. Les plantea situaciones para resolver brindándoles además material para solucionarlas a través de la buena cantidad de información que contiene y los apartados de resúmenes con los cuales la refuerza («Trabajo con tres elementos: el libro que les da el orden y la organización que yo por mis entradas y salidas no les puedo dar; la carpeta donde borronean y prueban respuestas y la carpeta de trabajos finales que entregan cada vez que se termina un trabajo con conclusiones y demás que es en la que les pongo la nota final de la unidad. En realidad hay tres temas básicos de geometría que tengo que dar. Los voy dando a medida que los intereses que los chicos manifiestan me van dando lugar para colocarlos. Yo planifico de acuerdo al cuerpo teórico pero adecuo lo que voy dando al ritmo y tempo de los chicos. Caso contrario no se llega a producir el aprendizaje»). El docente B llega al libro por regalo de la editorial y recomendación de otros colegas y reconoce que el mismo le permite organizarse al punto de considerarlo su «reemplazo» en caso de ausencia a clase. El libro es ponderado como claro en sus consignas, agradable a la vista, transportable, con ejercitación variada, interesante y abundante y se complementa en clase con juegos, carteles (afiches) producidos por los mismos estudiantes, carpetas, apuntes y otros libros, adecuando cada una de sus propuestas a las secuencias planificadas («Los paseo desordenadamente por los distintos capítulos. No respeto el orden de los capítulos en la obra, pero sí el orden interno de cada uno. En realidad son ellos [los estudiantes] los que lo van caminando, saltando. Yo les doy la pauta del capítulo a leer. Pero no les digo éste o aquél. Les pido que lean en voz alta el índice y entre todos discutimos cuál, por los temas que trata, debería ser el más indicado»).

El docente B se muestra, respecto de sus planificaciones, en una tendencia espontaneísta con algunos rasgos tecnológicos-tradicionales. En su planificación pueden leerse aspectos que nos lleven a pensar que intenta cambiar hacia formulaciones investigadoras para sus estudiantes (el uso del portafolio, por ejemplo) pero presenta los contenidos de acuerdo con la lógica de la disciplina, lo que no permite apreciar si su inserción en aquellos será de tipo integrador o sólo lineal, aspecto éste que marca su impronta tecnológico-tradicional.

Su perfil CEAM lo denota fluctuando entre la tendencia espontaneísta y la investigadora. Dada la creciente presión social respecto de la evaluación en el sistema educativo argentino, no causa sorpresa el rasgo tecnológico que en esa categoría aparece, al igual que el aspecto tradicional del diagnóstico inicial. Su preocupación por hacer de la clase un lugar de investigación se contradice con su visión de la geometría como contenido cerrado.

Observamos que la práctica evaluadora del docente B se contradice con la tendencia tradicional. Dados los resultados obtenidos en las otras preguntas, podríamos afirmar que las respuestas asociadas a la tendencia investigadora en realidad podrían ser más cercanas al estilo que el docente proclama en sus planificaciones que al que desempeña en sus clases, de allí que nos inclinemos en suponer que están más cerca del espontaneísmo. (Respecto de la actividad de los estudiantes, dice: «Intercambiar opiniones, escucharse y escuchar, hurgar en materiales diversos, sacar conjeturas, inventar formas de probar lo que dicen. Ellos pasan al frente, muestran su producto y entre todos hacemos la devolución. Después leen la que yo les había hecho y buscamos semejanzas y diferencias. Como no está el tema de la nota como presión, porque en realidad todos terminan aprobando, el clima es bueno y el cumplimiento también»). Sin embargo, los estudiantes perciben sus clases desde el marco de la tendencia tradicional, lo que marca una posible inconsistencia entre las etapas preactiva e interactiva de la enseñanza. Es de destacar que aunque en su cuestionario de Buceo de Preferencias el docente manifieste el uso del libro como material recurrente, los estudiantes indican que el soporte de las actividades es el papel, pero en forma de fotocopias de guías de trabajo, y el encerado. Lo anterior nos muestra un escenario en donde el saber se irradia de forma unidireccional, aun cuando el docente considere que promueve la disposición para el aprendizaje y diga mostrar modelos diferentes de su papel (así lo manifiesta en la descripción de la ecología de su aula).

- Docente C: El libro es elegido por este docente sobre la base de su aspecto formal –sin mucho color en sus hojas, transportable, con muchos ejercicios–, epistemológicamente acorde con la visión de las Matemáticas del docente, facilitador de la planificación de las clases y por brindar autonomía a los estudiantes. Llega al docente por recomendación de colegas y regalo de la editorial. Es una fuente de ejercitación sobre los temas que se encarga de explicar en clase de acuerdo con su planificación y así lo recomienda usar a sus estudiantes, tanto en las clases como en sus casas. El uso del libro en clase ayuda al docente a unificar los trabajos que ofrece a los estudiantes de los distintos cursos, a la vez que le brinda ejercitación variada y le permite sostener la planificación de la enseñanza («Los alumnos deben aprender el programa establecido y que se lee en el índice del libro. Lo importante, para mí, son los contenidos que deben aprender. Lo demás [se refiere a procedimientos, actitudes] es accesorio. Se puede aprender hasta en Educación Física. Empiezo por las figuras y las relaciones de área y perímetro y después volumen. Cuando tienen esto aprendido les hago más compleja la situación con los movimientos para que analicen invariantes métricos desde varios lugares»). A los alumnos les concentra toda la ejercitación que deben resolver y les brinda la información que requieren para hacerlo en caso de que les falte. El libro se transforma en material hegemónico y obligatorio en el aula, que sólo puede complementarse con carpetas («El orden de los contenidos tiene que ver con el índice del libro que los organiza de acuerdo con un orden lógico. Los alumnos aprenden lo que uno les enseña. Deben estar dispuestos a aprender y caso contrario, seguro que la pasan mal, se aburren, se fastidian. Algunas veces algunos cambian sobre la marcha, pero son los pocos. Hoy en día, nada les importa demasiado. Parecen el ombligo del mundo, de su ¡propio mundo!»). El perfil CEAM muestra al docente C en una tendencia tradicional a tecnológica en sus planificaciones. El rasgo tecnológico vira en ciertos aspectos hacia lo espontaneísta. Mediante la lectura de la planificación se puede concluir que el rasgo tradicional del docente C impregna su propuesta. Si bien en los objetivos y en algunos elementos de secuencia temporal se pueden vislumbrar elementos distintos de esa tendencia, su acercamiento a lo tecnológico no aparece demasiado claro. En algunos aspectos de su función como profesor suele acercarse a la tendencia tecnológica, pero en cada una de las categorías analizadas muestra su anclaje tradicional («El libro es fuente de ejercitación. Mis pasos son: definir, ejercitar y mucho, evaluación. El libro es el referente del alumno en el paso

b. Que haga primero el ejercicio 4, después el 8 ..., es su problema... Yo en clase muestro con uno y que ellos sigan con el resto»). Observamos que la práctica evaluadora del docente C se contradice con la tendencia tradicional. Dados los resultados obtenidos en las otras preguntas, podríamos afirmar que las respuestas asociadas a la tendencia investigadora en realidad pueden ser más cercanas al estilo que el docente proclama en sus planificaciones que al que desempeña en sus clases, de ahí que nos inclinamos en suponer que están más cerca del espontaneísmo. Según los estudiantes, el libro de texto aparece como material de apoyatura a las clases altamente aceptado y comparte su espacio con calculadoras y computador (aunque sea este último uno de los recursos menos ponderado en el cuestionario de Buceo de Preferencias del docente), sin dejar de lado el uso del encerado. La mayor cantidad de sugerencias de actividades surge del libro de texto, que no es referenciado en el momento de la enunciación de la consigna de trabajo. Así mismo, los estudiantes valoran el espacio que el docente les brinda para dejar de lado el libro y proponer su propia ejercitación acorde con sus intereses (espontaneísmo). La postura tradicional que se asume en varios de los momentos de la clase, con signos de evolución hacia lo espontaneísta, también se lee en la forma en la que el docente percibe la ecología de su aula cuando dice brindar diversas actividades y formas de aprender de los estudiantes, explorando conexiones entre habilidades para la vida y el éxito académico y generando espacios de cooperación entre los estudiantes y entre éstos y el docente.

Conclusiones y prospectiva

A la luz de los resultados anteriores, y circunscribiéndonos a los profesores estudiados, puede afirmarse que:

- Los docentes de Matemáticas tienen dificultades en analizar las propuestas editoriales por carecer de preparación disciplinar en los temas inherentes a la geometría y por falta de lectura crítica de los materiales.
- Los criterios de selección de libros constituyen indicadores del conocimiento profesional del docente.

- Los modos de uso de los libros en clase denotan creencias y concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la geometría.

No obstante, como complemento a este estudio, cabría plantearse una serie de interrogantes. En primer lugar, y en relación con el contenido específico, ¿en qué medida los criterios de selección y uso de libros de texto de Matemáticas difieren de los que se usan en otras áreas?, ¿son esos criterios extensibles a los libros que desarrollan tópicos particulares dentro de una misma disciplina? Por otro lado, ¿cómo es la ecología de la clase donde el libro no está presente ni en forma directa ni de manera indirecta? Y más directamente en el ámbito de las nuevas tecnologías, ¿en qué medida estos criterios deben adecuarse si el soporte del libro deja de ser papel para ser virtual?

Referencias bibliográficas

- ACKOFF, P. (1998): *El arte de resolver problemas*. Buenos Aires, Paidós.
- BLANCO, L.; CONTRERAS, L. (2002): «Un modelo formativo de maestros de primaria, en el área de las Matemáticas, en el ámbito de la Geometría», en L. Blanco y L. Contreras (coord.): *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de Matemáticas: una mirada a la práctica docente*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, pp. 89-118.
- CARRILLO, J.; CONTRERAS, L. (1995): «Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la Matemática y su enseñanza», en *Educación Matemática* 7 (3), pp. 79-92.
- CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Aique.
- CONTRERAS, L. (1999): *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CONTRERAS, L.; BLANCO, L. (2001): «¿Qué conocen los maestros sobre el contenido que enseñan? Un modelo formativo alternativo», en XXI. *Revista de Educación*, 3 pp. 211-220.
- D'AMORE, B. (1999): «Scolarizzazione del sapere e delle relazioni: effetti sull'apprendimento della matematica», en *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 22 (3), pp. 247-276.

- DUVAL, R. (1998): «Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento», en *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, pp. 37-65.
- GASCON, J. (2001): «Incidencia del modelo epistemológico de las Matemáticas sobre las prácticas docente», en *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 4 (2), pp. 129-159.
- GROSSMAN, P. (1994): «Teacher knowledge», en T. HÜSEN Y T. POSTLETHWAITE (eds.): *The international encyclopedia of education* (2ª. ed) Londres, Pergamon Press, pp. 156-178.
- GUEDJ, D. (2000): *El teorema del loro*. Barcelona, Anagrama.
- HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- PORLAN, R. y otros (1996): «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos», en *Investigación en la Escuela* 29, pp. 15-35.
- SHULMAN, L. (1986): «Those who understand: knowledge growth in teaching», en *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- VILLELLA, J. (2001): *El razonamiento pedagógico de los docentes en relación con la selección y uso de libros de textos en la clase de geometría con alumnos de 12-14 años. Memoria de Investigación para la obtención del DEA (Diploma de Estudios Avanzados)*. Huelva, Universidad de Huelva.
- _ (2004): *El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto en la clase de geometría para alumnos de 12-14 años*. Tesis Doctoral. Huelva, Universidad de Huelva.
- VILLELLA, J.; STEIMAN, J. (2004): *Patio, parque y pizarrón. Estrategias para enseñar geometría a chicos de 9 a 14 años*. Montevideo, Ediciones Espartaco.



Ensayos e informes

Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación

Luís Ballester Brage y Antonio J. Colom Cañellas

Universidad de las Islas Baleares (Área de Teoría e Historia de la Educación)

Resumen

En este artículo los autores intentan una aplicación a la teoría educativa del razonamiento propio de la lógica difusa (*fuzzy sets*) a fin de superar la lógica discreta, que es la única utilizada en las Ciencias de la Educación. La lógica difusa es considerada aquí como una estrategia para concretar los valores de las realidades hipercomplejas que definen cualquier aspecto de la educación. Para demostrarlo se formalizan algunas cuestiones educativas y se concluye valorando su aportación a las nuevas epistemologías de la educación por su capacidad de dar cuenta del orden en los conjuntos caóticos, borrosos y complejos.

Palabras clave: epistemología, ciencias de la educación, didáctica, lógica, contexto educativo, inteligencia artificial.

Abstract: *Fuzzy sets: a new epistemology for Education Sciences*

In this article the authors attempt the application of the educational theory of reasoning common for the *fuzzy sets*, in order to improve on the traditional logic which has been exclusively used up to now in education science. The fuzzy sets are considered to be a useful tool to specify the values of the hyper complex realities that define any aspect of education. To demonstrate this, some educational questions are firmly posed. Finally, the value of their contribution to the new epistemologies in education and their capacity to account for order in the chaotic, fuzzy and complex sets is examined.

Key words: epistemology, education sciences, didactic, logic, educational context, artificial intelligence.

El gran problema con que se enfrentan las Ciencias Sociales a la hora de sedimentarse en epistemologías competentes es encontrar un lenguaje de representación adecuado a los objetos que estudian y analizan. Lejos ya de las posiciones filosóficas, a pesar de las actuales influencias del paradigma crítico, no hay duda de que ha sido el modelo de complejidad el que ha desarrollado sus posibilidades de «representación» más idóneas. Efectivamente, el paradigma de la complejidad, desde que fuera formulado por E. Morin (1995), ha superado con creces los enfoques cibernéticos y sistémicos y ha posibilitado aproximaciones creativas a la hora de especificar, por ejemplo, algunos fenómenos sociales a través de teorías propias de las ciencias físico-naturales. En este sentido, es importante el trabajo de B. De Sousa Santos (1997) porque evidencia claramente las relaciones epistemológicas que se dan entre ambos tipos de conocimiento, o previamente, las aportaciones de J.C. Gardin (1991). Más concretamente, y a la luz de tales trabajos, la teoría del caos ha servido para visualizar otro formato teórico-educativo cuyas consecuencias ya se han dejado sentir entre nosotros (A. J. Colom, 2002 y 2003; F.Vega, 2003).

Pues bien, por los mismos o parecidos motivos, traemos a estas páginas una aproximación a las posibilidades que la lógica difusa posee de armar una epistemología de representación que sea más fiel al tipo de fenómenos que estudian las Ciencias de la Educación, ya que la educación, además de ser compleja y de poseer otras cualidades propias de los sistemas caóticos, se nos presenta indefinida en su propia esencia (¿cuándo una persona está educada?) y en sus manifestaciones más cotidianas (¿hasta qué punto se ha entendido un concepto o hasta qué nivel se ha orientado a un alumno?). La actual teoría educativa no se plantea estos problemas porque para ella no son problemas; su fundamentación moral e ideológica, su sistematismo y su característica normativa configuran un cuerpo de conocimiento que no pone en duda sus generalidades, a pesar de la escasa evidencia de las mismas. Pues bien, consideramos que el modelo matemático propio de la lógica difusa es una primera herramienta para aproximar la epistemología pedagógica -y con ella la Teoría de la Educación- a los fenómenos que son de su competencia. De alguna forma no nos salimos de la trayectoria que en estos últimos años ha pretendido innovar la Teoría de la Educación en España, pues, no en balde, la lógica difusa muy pronto ya fue definida como un enfoque de complejidad (C.V. Negoita, 1978) y en relación al enfoque sistémico-cibernético, de tal manera que ya en el IV Congreso Internacional de Cibernética y Sistemas, celebrado en Ámsterdam, la sesión 8.^a estuvo dedicada a trabajos sobre *fuzzy sets*, presentándose hasta 18 comunicaciones (J. Rose, 1978).

Iniciación a la lógica difusa y contexto crítico-educativo

El origen de la lógica difusa, o borrosa (*fuzzy set* en inglés), se encuentra en la obra de Lofti Zadeh (1965), cuando en la Universidad de Berkeley (California) aplicó la lógica multievaluada de J. Lukasiewicz (definida en la década de los años veinte) a la teoría de conjuntos. Con ello pudo desarrollar una lógica que, a diferencia de la propia de Boole, contemplaba no sólo las opciones de verdadero y falso, sino también las múltiples variables de respuesta que se encuentran entre ambas.

Es decir, la lógica difusa es una alternativa a la lógica discreta en el sentido en que usa grados de pertenencia categorial en vez de adscribirse a categorías –máximas– de orden contrario (todo-nada; blanco-negro).

Así pues, podemos decir de principio que la lógica difusa o borrosa es una alternativa a la lógica basada en conjuntos discretos que pretende saber si alguien o algo forma parte o no de un conjunto determinado según cumpla ciertas condiciones –un alumno es retrasado o no–, mientras que, por el contrario, en la lógica difusa, se descubren grados diversos de pertenencia y no adscripciones basadas en todo o nada. De ahí que, de forma contundente, haya sido definida como un modo de razonamiento que aplica valores múltiples de verdad o confianza a las categorías restrictivas durante la resolución de problemas (G. Klir, U. ST Clair y B. Yuan, 1997; J. Mendel, 2000).

En el marco de la lógica difusa no se rechaza la lógica discreta, sino que se la considera uno de los casos posibles, de tal manera que la lógica discreta se podría entender como un caso particular de la lógica difusa: exactamente aquellos casos en que las adscripciones a la verdad y a la falsedad fuesen absolutas (por ejemplo: haber conseguido un título académico o haber resuelto un problema matemático); sin embargo, en los procesos educativos, no todas las realidades son de este tipo. Como dice Trillas, la lógica tradicional, desde Boole hasta ahora, «es un importante depósito a utilizar a lo largo de un camino que tiene al fondo, junto al problema de «clasificar», el de «evaluar» (1980)». Queremos decir con esto que los procesos educativos no siempre son discretos, pues pueden darse otras muchas posibilidades reales que hoy en día no se tienen en cuenta, o que se aplican falsamente a categorías discretas. Esto es lo que por lo general ha realizado la Teoría de la Educación, a saber, buscar fórmulas arbitrarias y artificiales de definir discretamente situaciones educativas (por ejemplo, medir ciertas actitudes para considerar que un alumno ha integrado los valores de la educación ambiental o definir objetivos para reconocer que un alumno conoce una

materia). Sin embargo, estamos una vez más ante un reduccionismo que no se ajusta a la verdad; pues bien, creemos que la lógica difusa puede coadyuvar a plantear un lenguaje de representación que sea más fiel a la realidad que se pretende estudiar.

La educación, por compleja, es caótica, es decir, incierta, y la lógica difusa es, paralelamente, una estrategia para abordar los problemas de incertidumbre. Incluso en las evaluaciones educativas –que pretenden afinar los niveles de certidumbre discriminando positiva o negativamente al alumno, a un centro o a un profesor – nos encontramos con los denominados cuantificadores borrosos. Por ejemplo, en las evaluaciones y en otras aplicaciones flexibles de los conceptos se introducen en las proposiciones términos imprecisos que de hecho impiden el razonamiento típico de la lógica discreta –normalmente, en general, probablemente, avanza adecuadamente, necesita mejorar, etc–, por lo que la propia teoría educativa cae en contradicción con sus propios planteamientos teóricos. Es decir, los cuantificadores borrosos son proposiciones que no se pueden considerar axiomas y por tanto impiden –no permiten– la derivación de otras proposiciones.

Es necesario que de una vez por todas la teoría educativa se dé cuenta de que en muchas de sus cuestiones –diagnósticos educativos, sociales, evaluaciones, etc. –, no es posible razonar y definir de acuerdo a la lógica tradicional –lógica de predicados y lógica polivalente–, ya que trata por lo general de razonamientos aproximados en los que, en determinado momento del razonamiento, se decide, por aproximación, la adscripción a uno u otro conjunto. Pues bien, la lógica difusa incide exactamente en tal cuestión al estar capacitada para abordar razonamientos sobre cuestiones indefinidas. Así como entre el 1 y el 2 encontramos el 1,1, 1,2, 1,3, y entre el 1,1 y el 1,2 se da el 1,111, 1,112, 1,113... siguiendo con tal razonamiento no hay duda de que podríamos encontrar espacios borrosos entre dos expresiones numerales continuadas; pues bien, asimismo cabe decir que en casi todos los procesos educativos se dan, paralelamente, múltiples valores borrosos que la Teoría de la Educación, lineal y ordenada, no contempla.

La relación entre la lógica discreta o tradicional y la teoría de conjuntos tiene también su parangón en la fuerte conexión que tiene lugar entre la lógica difusa y la teoría de los conjuntos borrosos, de tal manera que uno de los primeros trabajos de Lofti A. Zadeh fue una generalización de la teoría de conjuntos que resultaba operativa en los casos en los que parecía difícil determinar la pertenencia o no pertenencia de un elemento dado a un conjunto determinado.

Así, si en la teoría clásica un subconjunto U de un conjunto S se puede definir como una relación entre los elementos de S y los elementos del conjunto $0,1$:

$$U: S \rightarrow 0,1$$

Esta relación se puede representar como un conjunto de pares ordenados, cuyo primer elemento es un elemento del conjunto S , y el segundo un elemento del conjunto $0,1$, con, exactamente, un par ordenado por cada elemento del conjunto S . El valor cero representa la no pertenencia al conjunto, y el valor 1, la pertenencia. De esta manera sentencias de la forma « X está en U » se pueden evaluar buscando el par ordenado cuyo primer elemento sea X . La verdad o falsedad de esta sentencia dependerá del valor del segundo elemento del par (si vale 1 será cierta y si vale 0 será falsa).

De manera análoga se puede definir un subconjunto borroso F de un conjunto s como un conjunto de pares ordenados, cuyo primer elemento es un elemento del conjunto s , y el segundo elemento, un valor del intervalo $(0,1)$ -intervalo cerrado- con exactamente un par ordenado por cada elemento del conjunto S . Como en el caso de la teoría tradicional, el valor 0 indica la no pertenencia al conjunto, y el valor 1, la pertenencia; los valores entre 0 y 1 indicarán los grados de pertenencia del elemento al conjunto borroso F . Pues bien, esta relación que se ha descrito se considera una función -la función de pertenencia del conjunto F -, por lo que una sentencia del tipo « X está en F » se evalúa buscando entre los pares ordenados aquel cuyo primer elemento sea X . El grado de verdad de esta sentencia vendrá determinado por el valor del segundo elemento del par.

Dicho así no parece haber demasiada diferencia, pero si se tienen en cuenta algunos ejemplos de conjuntos borrosos, como, por ejemplo, alumnos sin motivación, padres negligentes, adolescentes en situación de precariedad social, o la calidad de las aulas, parece difícil determinar una frontera clara entre la pertenencia y la no pertenencia de un elemento a este tipo de conjuntos.

Algunas aplicaciones de la lógica difusa a la educación

La lógica difusa ha provocado una auténtica renovación en diversos campos, fundamentalmente a la hora de estudiar procesos muy complejos, turbulentos o desordenados. La razón es obvia, ya que, como se sabe, los algoritmos sólo pueden dar razón de procesos determinados, y, en consecuencia, muy alejados de los contextos complejos y caóticos, pues, como se sabe, sólo se pueden utilizar para la aplicación concreta para la que fueron diseñados. Pues bien, para las situaciones indeterminadas y de hipercomplejidad, la lógica difusa, tal y como hemos tenido ocasión de analizar, se nos muestra pertinente para dar cuenta de tales procesos.

En este sentido cabe decir que la lógica difusa es una herramienta básica en las programaciones de sistemas expertos, y, por tanto, de utilidad en el campo de la inteligencia artificial, que es donde ha experimentado su mayor aplicación, ayudando al desarrollo que ha tenido en estas dos últimas décadas. Ello nos conduce a señalar que, fundamentalmente, las aplicaciones de la lógica difusa se centran en aquellos campos en los que se requiere fundamentalmente de control, -evaluación- de toma de decisiones, o de reconocimiento de patrones, pues son los ámbitos donde más se ha desarrollado la inteligencia artificial. Por tanto, no nos extrañe que la lógica difusa se haya aplicado con cierta profusión en el campo de la economía y de las finanzas (D. Mc Neil; P. Freiburger, 1995; A. Brasler y O. Homburg, 1996) y que también se esté trabajando en medicina, a través, claro está, de sistemas expertos que coadyuvan a la toma de decisiones en el diagnóstico médico.

En el campo de la educación se han llevado a cabo algunos intentos muy singulares desde perspectivas propias de la ingeniería, y en general desde la tecnología. Cabe decir que la mayoría de los trabajos que aúnan educación y lógica difusa corresponden a estudios sobre la propia enseñanza de la teoría de los *fuzzy sets* en las escuelas de ingeniería, de robótica y de tecnología, es decir, que su ubicación en nuestro contexto sería la propia de la didáctica universitaria de las matemáticas. Un segundo grupo de trabajos está destinado fundamentalmente a la evaluación de sistemas expertos y de sistemas tecnológicos de aprendizaje, dándose cierto interés en evaluar la educación a distancia -normalmente *on line*-, que asimismo son utilizados en las escuelas y facultades tecnológicas. El caso de A. Ibrahim, profesor del Instituto de Tecnología de Toronto, y de sus publicaciones (1999, 2000, 2001) sería representativo de estas dos corrientes mencionadas. Por tanto, podemos decir que, por ahora, la cuestión de la lógica difusa en la educación se encuentra relacionada con la evaluación y la calidad de la enseñanza de los sistemas expertos y tecnológicos que se usan en el aprendizaje de contenidos, a su vez tecnológicos, y en el aprendizaje de la propia teoría de los *fuzzy sets*.

En otro orden de cosas es interesante saber que el Instituto Tecnológico de Morelos (México) está trabajando en un sistema experto que sea capaz de orientar al alumno en la elección de una carrera profesional. De todas formas, a pesar de que, en este caso, se haya cambiado el interés evaluador por el de la orientación vocacional, cabe decir que seguimos estando en el ámbito de la pedagogía universitaria orientada a los institutos tecnológicos, o sea, en el mismo contexto de actividades en que domina la relación entre educación y lógica difusa. Cabe decir que, en el caso mexicano, de lo que se trata es de crear una herramienta de software que sea capaz de

orientar al alumno en la elección de una carrera profesional dentro del sistema nacional mexicano de Institutos Tecnológicos, enfocada a futuros estudiantes de carreras tecnológicas (M. Ménez; A.C. Campos; C.G. Bustillos, 2004).

Como todo sistema experto, lo que se pretende es la construcción de un programa informático capaz de tomar decisiones emulando entonces al pensamiento humano. Para ello se crean unas reglas básicas, por ejemplo «antecedente», que describe los grados con que se aplica la regla, y «consecuente», que asigna un nivel de integración entre los grados de las reglas, propias del antecedente, para todas las variables de salida del sistema. Las reglas «antecedente» delimitan los límites de pertenencia al conjunto –por ejemplo rubio/moreno–, mientras que las reglas propias del consecuente –por ejemplo castaño– introducirían el nivel de pertenencia que entre rubio y moreno posee el sujeto.

En el caso de la orientación vocacional se juega con una base de conocimientos en función de reglas y hechos en donde se integran características de la personalidad, inteligencia, desarrollo, actitudes, habilidades y otras capacidades de las personas. Con esta información se crea una estructura que nos aportará las reglas y los procedimientos que configuren el funcionamiento del «antecedente». Además, se configura la que bien podríamos denominar *base de información aportada por el sujeto*, que serían las contestaciones a unos ítems de acuerdo con una escala de Likert de tres opciones. Desde esta perspectiva no hay duda de que las contestaciones de los sujetos se integran en unos conjuntos difusos –representados por las tres opciones de la escala– (por ejemplo: me interesa; me es indiferente; no me interesa).

A partir de aquí se llega a un resultado «como consecuencia de la consulta del conocimiento experto implicado en la solución», lo que aporta un nivel de pertenencia a cada uno de los conjuntos profesionales evaluados. Como fruto de los pertinentes cálculos, el sistema aporta por fin el valor más alto de pertenencia a una de las opciones profesionales de acuerdo con las aptitudes y habilidades que el sujeto ha expresado.

Es decir, el sistema experto «proporciona a un alumno en materia de orientación vocacional una sugerencia de carrera adecuada a su perfil profesional y psicológico» (M. Ménez; A.C. Campos; C.G. Bustillos, 2004).

De todas formas, a propósito de este caso, traído aquí a colación, quisiéramos hacer toda una serie de consideraciones, dado que, si bien estamos ante la primera experiencia de aplicación de la lógica difusa a una cuestión educativa, no es menos cierto que lo que hemos analizado es una herramienta –un programa de toma de decisiones sobre la base de la comparación y adscripción de *patterns* y conjuntos– reali-

zada por ingenieros desde un instituto tecnológico y con una finalidad tecnológica-universitaria, pues lo que pretende es adscribir con mayores cotas de seguridad -y por tanto mejorar el nivel de fracaso de los estudiantes- a los futuros alumnos de estudios técnicos. Es decir, se trata de una investigación de carácter informático, utilizando para la programación del sistema desarrollado las matemáticas que se desprenden de la lógica difusa, y sólo en su aplicación, adjetivamente entonces, puede considerarse una investigación educativa.

Es decir, desde el ámbito educativo, no hemos apreciado funcionalidad ni utilización de los procesos propios de la lógica difusa, lo que también se evidencia, por ejemplo, en la ausencia de la cuestión educativa en un texto tan determinante y significativo como el de C. Ch. Ragin (2002). Nuestra intención será, pues, a partir de aquí, evidenciar que la lógica difusa y el pensamiento que de ella se infiere pueden ser utilizados en la teoría educativa -independientemente de sus aplicaciones tecnológicas e informáticas-, ya que se ajusta con rigor a la nueva concepción educativa de carácter caótico, indefinible, y por ello mismo difuso. En este sentido diríamos que la lógica difusa es una herramienta de análisis específica de la educación entendida en su contexto caótico.

Nuestro interés por relacionar la lógica difusa con la educación, y más aun con las consecuencias epistemológicas que de ella se derivan, se asienta en comprobar que, en el fondo, lo que realiza la lógica difusa es evaluar o resituar y definir aspectos educativos que por complejos nos son desconocidos o de los cuales tenemos altas cotas de indefinición. Lo que lleva a cabo la lógica difusa es la realización de evaluaciones siguiendo determinados criterios que van definiendo la pertenencia de lo evaluado mediante mediciones y comprobaciones del tipo sí/no. Por ello mismo, la lógica de conjuntos borrosos es compatible con explicaciones más complejas de tipo no legaliforme -nomológico-deductivas-, es decir, con explicaciones procesuales, funcionales y estadísticas, pero también, y al mismo tiempo, siendo compatible con las aplicaciones propias de las metodologías cualitativas y de escalas de evaluación ordinales junto al resto de escalas de medida, interpretadas según criterios flexibles. En cambio, en la lógica discreta, al ser las explicaciones legales -de aplicación universal-, sólo es compatible con metodologías cuantitativas y escalas de medida exclusivamente de intervalo y de razón.

Por ejemplo, si para determinar la pertenencia al conjunto «aulas de calidad» se establece como condición superar los dos metros cuadrados por alumno, se podrán identificar como aulas de calidad salas de clase muy diferentes; más absurdo aún sería si existiera una sala de clase que dispusiera de dos metros por alumno y otra de 198 cm

cuadrados por alumno y a la primera se la considerase como aula de calidad y a la segunda no. Ciertamente es éste un ejemplo caricaturesco –burdo si se quiere– de la aplicación de la lógica clásica, pero creemos que puede servir para denunciar las limitaciones del uso de uno o dos criterios, basados en límites claros que lo único que pretenden establecer es la pertenencia o no al conjunto. También creemos, y eso ya es más grave, que hasta ahora la teoría educativa se ha construido, fundamentalmente, sobre la lógica clásica y simplemente discriminativa –aprobado/suspense; educado/no educado; social/no social; buena conducta/mala conducta; tranquilo/revoltoso; buen profesor/mal profesor; calidad/no calidad; realismo/idealismo–. Como se ve, podríamos multiplicar los argumentos hasta el infinito.

Es decir, la comprensión compleja, caótica y difusa de la educación no puede aceptar un universo educativo tan simplificado porque, en lógica coherencia, repugna a la razón que las fronteras que separan los elementos o los conceptos pertenecientes a un conjunto y los que no pertenecen a él sean tan radicales, debido a que muchas de las clases y categorías que se utilizan en el ámbito de las Ciencias Sociales no permiten, bajo ningún criterio de realismo, este tipo de fronteras. En este sentido, lo reiteramos de nuevo, la lógica difusa mejora el lenguaje de representación que hasta ahora se ha utilizado en educación.

Por tanto, el conjunto borroso –objeto de estudio de la lógica difusa– es la solución para explicar idóneamente este tipo de problemas y situaciones, ya que pretende atender a la complejidad que acaso por primera vez fue puesta de manifiesto por la mecánica cuántica a través del principio de incertidumbre.

Dicho formalmente, dado un universo discreto o continuo U , se define un conjunto borroso A por una función de pertenencia μ_A que asigna a cada elemento x del universo un valor comprendido entre 0 y 1. Así, $\mu_A(x)$ representa el grado de pertenencia del elemento x al conjunto A .

Un ejemplo real de esta última definición se puede presentar a partir de la evaluación de una competencia según criterios educativos. En este caso el conjunto S , denominado «universo del discurso», es el conjunto de personas que evaluamos como competentes en una actividad –por ejemplo la capacidad comunicativa en un curso de formación de profesores; o la competencia parental en la educación de sus hijos en una escuela de padres, es decir, en una situación de no formalidad educativa–. Pues bien, a partir de aquí, se define un conjunto borroso de «padres competentes» –o profesores en formación competentes en sus habilidades comunicativas–, de tal manera que se pueda responder a preguntas acerca del grado de pertenencia del elemento x al conjunto objeto de nuestro cometido (padres, profesores, etc.).

La función de pertenencia al conjunto se puede definir según diversos criterios combinados; por ejemplo, en el caso de los padres lo definiríamos según la conducta protectora y afectiva, así como por los efectos educativos sobre sus hijos. Se consideran padres plenamente competentes si obtienen los niveles óptimos en los tres criterios, y menos competentes si se alejan de dichos óptimos definidos operativamente; finalmente, no serán competentes si no cumplen unos requisitos mínimos. Una consecuencia de la aplicación de dicha lógica es que los criterios utilizados pueden flexibilizarse, adaptarse a diversas circunstancias; una segunda consecuencia es que se pueden comparar los niveles de competencia parental entre padres.

Del mismo modo que en la teoría clásica de conjuntos es posible definir una serie de operaciones básicas, en la teoría de conjuntos borrosos también se pueden realizar uniones, intersecciones o complementos. Lo analizaremos a continuación.

En primer lugar, se define la unión de dos conjuntos borrosos que se obtiene asignando a cada elemento del universo el máximo valor de su grado de pertenencia a cualquiera de los otros dos conjuntos. Su operador, por tanto, es equivalente al operador **OR** en álgebra booleana.

En cuanto a la intersección, ésta se define como el conjunto borroso obtenido asignando a cada elemento del universo el mínimo valor de su grado de pertenencia a cualquiera de los dos conjuntos. En este caso el operador de intersección en la teoría de conjuntos borrosos es equivalente al operador **AND** en álgebra booleana. Por último, se define el complemento de un conjunto borroso como el conjunto borroso obtenido asignando a cada elemento del universo el complemento con respecto a la unidad de su grado de pertenencia. Dicho operador de complemento es equivalente al operador **NOT** propio del álgebra booleana.

Una vez vista tanto la definición como el fundamento de la lógica borrosa presentaremos las sentencias expresadas en este tipo de lógica. En principio su aspecto sintáctico es el mismo que en la lógica de predicados, aunque su semántica se basa en la teoría de conjuntos que se ha presentado con anterioridad.

La diferencia más importante que se observa es que no es posible la construcción de un sistema axiomático, ya que en la lógica borrosa no existe el concepto de tautología -sentencia válida- y por ello no es posible derivar otras sentencias válidas a partir de una serie de axiomas. De hecho, esta característica de la lógica borrosa ha provocado una amplia discusión entre los expertos sobre si realmente es correcto el calificativo de *lógica*. Obviamente, no entraremos en esta ocasión en el análisis de la cuestión, pues creemos que queda claro que la lógica difusa o borrosa cubre algunas situaciones que el resto de las lógicas clásicas no pueden alcanzar. Consideramos enton-

ces que este es ya un argumento suficiente para su aceptación en el ámbito -de hecho aún inédito- de las Ciencias de la Educación.

El significado de un predicado monádico se puede definir como el conjunto borroso formado por todas las relaciones semánticas -funciones de pertenencia- del predicado correspondiente con los elementos del universo. Por ejemplo, en el universo de las universidades, el predicado *universidad de gran tamaño* puede definirse por la función de pertenencia:

$$\mu_{GT}(x) = \begin{cases} 0 & \text{si } x < 100.000 \\ (x-100.000)/(x-99.999) & \text{si } x \geq 100.000 \end{cases}$$

Como el conjunto borroso siguiente:

$$GT = \text{universidades de gran tamaño} = \{n \mid \mu_{GT}(x); n \in U\}$$

De tal manera que a sentencias como «n es una universidad de gran tamaño», se les puede asignar un valor de verdad igual al grado de pertenencia de la universidad n al conjunto borroso GT. Por ejemplo, dadas las siguientes sentencias:

S1 = La Universidad x₁ (14.500) es una universidad de gran tamaño.

S2 = La Universidad x₂ (120.000) es una universidad de gran tamaño.

Se obtienen los siguientes grados de verdad:

$$\begin{aligned} \mu_{GT}(14.500) &= 0 \\ \mu_{GT}(120.000) &= 0,999 \end{aligned}$$

Es decir, que la primera sentencia tiene un grado de certeza nulo, y la segunda roza la certeza completa.

De la misma manera que se ha asociado un conjunto borroso a un predicado, se puede realizar la misma operación con la conjunción o disyunción de predicados, obteniendo éstos mediante operaciones de conjuntos y las relaciones borrosas asociadas a estos predicados. De esta forma, se puede anunciar la regla de la disyunción de la siguiente manera:

$$\mu(A(x) \cup B(y)) = \max(\mu_A(x), \mu_B(y)); x \in U, y \in V$$

El grado de certeza de la sentencia formada por la disyunción de dos sentencias es el máximo de los grados de certeza de ambas sentencias en sus respectivos univer-

sos. Siguiendo esta definición se pueden interpretar sentencias del tipo «las aulas son amplias o luminosas» como el máximo de los grados de certeza de las sentencias «las aulas son amplias» y «las aulas son luminosas».

En el ejemplo anterior se observa una característica que obliga a considerar una circunstancia especial, la situación en la que ambos predicados son independientes; es decir, si las propiedades expresadas no tienen nada en común, en cuyo caso la regla es:

$$I(A(x) \cup B(y)) = \min(I_A(x), I_B(y)); x \in U, y \in V$$

Otra situación surge cuando los predicados están en contradicción, ya que el significado de la conjunción coincide con el de la disyunción, con lo que la regla será la misma que la definida anteriormente.

Por último, se puede presentar la regla del condicional, para la que no existe un criterio unificado entre los distintos autores. En este caso, cualquiera de las siguientes definiciones es válida:

$$I(A(x) \rightarrow B(y)) = \min(I_A(x), I_B(y)); x \in U, y \in V$$

$$I(A(x) \rightarrow B(y)) = I_A(x), I_B(y); x \in U, y \in V$$

Una de las más notables diferencias entre sentencias de la lógica tradicional y de la difusa es la utilización en esta última de los llamados *modificadores lingüísticos* (adverbios tales como «muy», «bastante», «poco», «casi», etc.). Dichos modificadores se van a modelar en la teoría de los conjuntos borrosos mediante operaciones sobre la función de pertenencia asociada al predicado que se está modificando, tal y como se definen a continuación:

Negación: $NEG(I(x)) = 1 - I(x)$

Concentración: $CON(I(x)) = I^2(x)$

Dilatación: $DIL(I(x)) = 2I(x) - I^2(x)$

La influencia de tales modificadores lingüísticos sobre la función de pertenencia es notable. La concentración tiene el efecto de reducir el grado de pertenencia, de manera moderada para los elementos de alto grado de pertenencia e importante para los de bajo grado. Por su parte, la dilatación tiene el efecto contrario al de la concentración.

Creemos, por fin, que tal como hemos ido especificando con algunos simples ejemplos y ejercicios, la lógica difusa se nos presenta como un instrumento eficaz de investigación en conjuntos borrosos, o sea, indeterminados y desconocidos. Con ello se ofrece una herramienta que posibilita definir con precisión situaciones de carácter educativo en términos de hipercomplejidad, por lo que se nos presenta idóneo para clarificar sistemas caóticos, que, no lo olvidemos, conllevan concatenaciones de orden y desorden. Desde esta perspectiva la lógica difusa en educación valida la epistemología caótica al dar cuenta del orden dentro de lo borroso.

Referencias bibliográficas

- BRASSLER, A.; HOMBURG, O. (1996): «Integration of the fuzzy sets theory in the firm's planning process», en *Proceedings of international conference on intelligent technologies in human-related sciences*, León, pp. 395-402.
- COLOM, A.J. (2003): «El fin de la modernidad: teoría del caos y cambio epistemológico en el saber educativo», en *Revista latinoamericana de estudios avanzados*, 16, pp. 157-190.
- (2003): «La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo», en *Revista de educación*, 332 (III), pp. 233-248.
- GARDIN, J.C. (1991): *Le calcul et la raisson: essais sur la formalisation do discours savant*. París, Ecole d'Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- IBRAHIM, A.M. (1999): «Current issues in engineering education quality», en *Global Journal of Engineering Education*, 3 (III), pp. 301-305.
- (2001): «A fuzzy set model for engineering education quality», en *Computers & advanced technology in education*. Conference. Cancún, CATE.
- (2001): «Assesment of distance education quality using fuzzy sets model», en *International conference on engineering education*. Oslo, 10 pp. 6E4, 8-6E4.
- KLIR, G.; ST. CLAIR, U.; YUAN, B. (1997): *Fuzzy set theory: Foundations and applications*. Indianápolis, Perason.
- MC NEIL, D.; FREIBERGER, Y. (1997): *Fuzzy logic*. Nueva York, Simon & Schuster.
- MENDEL, J. (2000): *Uncertain rule based fuzzy logic systems: introduction and new directions*. Nueva York, Prentice Hall.
- MÉNEZ, M.; CAMPOS, A. C.; BUSTILLOS, C.G. (2004): *Aplicación de lógica difusa en orien-*

tación vocacional. Zacatepec, Morelos, Departamento de Sistemas y Computación. Instituto Tecnológico.

MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

NEGOITA, C.V. (1978): «On Fuzzy Systems», en J. ROSE.

RAGIN, C. CH. (2002): *Fuzzy-st social science*. Chicago, The University of Chicago press.

ROSE, J. (edit.) (1978): *Current topics in cybernetics and systems*. Nueva York, Springer-Verlag.

SOSA SANTOS, B. (1997): *Un discurso sobre as ciencias*. Porto, Afrontamento.

TRILLAS, E. (1980): *Conjuntos borrosos*. Barcelona, Vicens.

VEGA, F. (2003): «¿Posibilidad de una pedagogía caótica?». Comunicación presentada en el XXII Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. Sitges. Universidad de Barcelona.

ZADEH, L. (1965): «Fuzzy sets», *Information/Control*, 8, pp. 338-353.

Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada

Paulí Dávila Balsera

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Luis María Naya Garmendia

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Resumen

En este artículo se analiza, en primer lugar, la existencia de una comunidad discursiva en educación comparada, que comparte un conjunto de objetos científicos, entre los que resalta el de los sistemas educativos. En este discurso intentamos observar la presencia de un nuevo objeto de estudio: los derechos de la infancia. En segundo lugar, tratamos de definir y observar las perspectivas de estudio que ofrecen los derechos de la infancia a la educación comparada y, finalmente, en la tercera parte, planteamos una serie de indicadores y fuentes de información que posibilitan el conocimiento y análisis de los derechos de la infancia. Resaltamos la importancia de una lectura de los derechos de la infancia desde la perspectiva educativa y comparada, como una herramienta para el análisis y la intervención pedagógica en Derechos Humanos.

Palabras clave: derechos del niño, protección a la infancia, educación comparada, fuentes de información, administración educativa, indicadores.

Abstract: *Children's rights in education comparative frame*

Firstly, this article analyses the existence of a discursive community in comparative education which shares a set of scientific objectives, highlighting those involving educational systems. In this discourse we try to show the presence of a new study object: children's rights. Secondly, we will try to define and observe the study perspectives which are offered by children's rights to comparative education and finally, we will suggest a series of indicators and sources which make it possible to learn about and analyse children's rights. Emphasis is placed on the importance

of reading children's rights from an educational and comparative perspective, as a tool for analysis and pedagogical involvement in Human Rights.

Key words: children's rights, childhood protection, comparative education, information sources, educational administration, indicators.

Introducción

La Educación Comparada en la actualidad está atravesando una reorientación en su rumbo, a partir de los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos que se están produciendo. En este trabajo¹ pretendemos plantear un nuevo objeto de estudio a la educación comparada, como es la infancia, o más exactamente a la situación de los niños y niñas en el mundo, a través del estudio comparado de sus derechos y necesidades. Entendemos que la consideración de los niños y las niñas como sujetos de derecho y protección abre nuevas expectativas y posibilidades a la docencia e investigación en esta disciplina, ya que tiene una serie de potencialidades que amplía sus límites, tanto por lo que respecta al objeto de estudio de esta disciplina, como a sus perspectivas teóricas y metodológicas.

Nuestra aportación pretende ser complementaria al clásico objeto de la Educación Comparada, es decir, los sistemas educativos, o más concretamente los sistemas escolares. Por utilizar un lenguaje al uso, nuestro objetivo es hacer visible un elemento que está presente en el objeto de la educación comparada, pero expresado en términos irreconocibles. De manera que cuando nos referimos a los sistemas escolares solemos dar por implícito, a través de la edad de escolaridad, la existencia de niños y niñas; transformándolos en alumnos como referente. Por el contrario, nuestra pretensión es situar a los niños y niñas como sujetos de derecho y protección. En este sentido, el derecho a la educación es fundamental, si lo consideramos en toda su amplitud y no como la mera ocupación de una plaza en una institución educativa determinada del sistema escolar. El hacer hincapié en las edades de la infancia y la adolescencia y su tránsito por el sistema escolar, nos permite relativizar las instituciones escolares y enfocar la realidad de los niños y niñas a través de sus derechos.

¹⁾ Este artículo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2004-01690/EDUC.

Para desarrollar esta propuesta vamos a tratar una serie de cuestiones. En primer lugar, nos centraremos en la existencia de una comunidad discursiva en educación comparada que comparte un conjunto de objetos científicos, entre los que resalta el relativo a los sistemas educativos. En este discurso intentaremos observar la presencia de este nuevo objeto de estudio, el de los derechos de la infancia. En segundo lugar, trataremos de definir y observar las perspectivas de estudio que ofrecen los derechos de la infancia a la educación comparada y, finalmente, en la tercera parte plantearemos los indicadores que posibilitan el conocimiento y análisis de los derechos de la infancia.

El discurso científico de la educación comparada

En los últimos años, la educación comparada está atravesando una crisis, que podríamos denominarla de fortalecimiento, donde se debaten dos posturas, una de ellas relativa a la aceptación evolutiva de la disciplina y la otra, que deja patente la crisis de identidad por la que atraviesa, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos (Martínez Usarralde, 2005). Por nuestra parte, pretendemos acercarnos, no tanto a los problemas que se suscitan desde estas perspectivas, sino a los diferentes objetos que configuran el universo posible de estudio de la educación comparada. De esta manera, queremos referirnos a la existencia de una comunidad discursiva que comparte un mismo objeto de estudio, o amalgama de objetos, que unas veces son definidos explícitamente y otras de forma implícita. Como se observará en las aportaciones que se han hecho por parte de los comparatistas, la ampliación de los objetos de estudio es vista como un reforzamiento de la disciplina, aunque para otros signifique una pérdida de identidad.

Para ello, trataremos tres elementos del discurso científico, entendiendo que son manifestaciones de las inquietudes compartidas entre los comparatistas en educación y sabiendo que el discurso científico no se circunscribe únicamente a estos elementos sino que es mucho más complejo y conlleva un estudio más pormenorizado de la producción científica y también del lugar que ocupa una disciplina en el mundo del saber académico. De esta manera, en primer lugar, analizaremos los libros de texto, manuales o algunas obras representativas entre los comparatistas de nuestro entorno, donde se define expresamente el objeto de la educación comparada. En segundo

lugar, extraeremos algunas conclusiones sobre la producción bibliográfica realizada en algunas revistas científicas del ámbito de la educación comparada. En tercer lugar nos referiremos a los congresos de esta disciplina para constatar las temáticas abordadas en los mismos. En estos dos últimos ámbitos podemos encontrar de forma mucho más difusa dicho objeto, pues muestran implícitamente el régimen de preocupaciones coyunturales de los comparatistas. En general este objeto de estudio gira alrededor de los que conocemos como sistemas educativos, en un sentido amplio y no circunscrito únicamente a los sistemas escolares.

Las definiciones del objeto de la Educación Comparada

La elección de los libros de texto o manuales, con ser arbitraria tiene su justificación por cuanto obliga a los autores a manifestar explícitamente cuál es el objeto de la educación comparada. Así pues, si revisamos la bibliografía que podemos incluir bajo este epígrafe comprobaremos que el objeto de esta disciplina se ha definido alrededor de lo que, en general, entendemos por Sistema Educativo. En este sentido, a continuación haremos un breve recorrido por algunas de las definiciones más conocidas de la Educación Comparada recogidas en los textos al uso en nuestro entorno académico, y que coincide con otros planteamientos del contexto occidental. Muchas de las definiciones recogidas arrastran un conocimiento acumulado, por ello es pertinente que optemos por seguir un orden cronológico de publicación de la obra para percatarnos de su permanencia. Este acercamiento no pretende ser exhaustivo, sino orientativo de la asimilación de este objeto por parte de los comparatistas. Así, siguiendo lo planteado por García Garrido (1988, p. 89), podemos destacar una clasificación de seis posturas por él detectadas respecto al objeto de la Educación Comparada como ciencia. Entre ellas este autor destaca la concepción de que «la Educación Comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy», reconociendo que

«ésta es la concepción más compartida por los tratadistas de hoy y que personalmente sustenta también el autor de estas líneas. La concepción reposa sobre la base de que son los sistemas educativos los que constituyen el objeto específico de esta ciencia, objeto que no es de hecho estudiado por ninguna otra ciencia de la educación García Garrido» (1988, p. 89)

Planteamientos similares los podemos encontrar en Velloso y Pedró (1991, pp. 98 y ss.), cuando afirman que «la Educación Comparada es la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo», aunque posteriormente precisan que son los que «funcionan en la actualidad, esto es son contemporáneos del que los estudia». Esta definición coincide plenamente con lo expuesto por Vergara (1997, p. 29) al afirmar que la educación comparada «es el estudio de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy», o Calderón (2000, p. 12) al plantear que «los sistemas educativos nacionales (son el) principal objeto de estudio de la educación comparada». Este objeto, con el transcurso del tiempo se va ampliando y, como señala Ferrer (2002, pp. 48 y ss.) se ve una ampliación del objeto de estudio más allá de los sistemas educativos concretos, aunque su análisis siga girando en torno a él. En la misma línea, Martínez Usarralde (2003, p. 51), señala que «la gran mayoría de los comparatistas proclaman al «sistema educativo» y a los «procesos educativos» como los objetos de estudio más notables en el ámbito comparado».

Así pues, en este breve recorrido podemos concluir, con las diferencias de matices que podamos establecer, que los sistemas educativos han sido el objeto privilegiado de la Educación Comparada. No vamos a entrar en si estas definiciones se encuadran mejor en los estudios de política educativa, o de otras disciplinas, pues lo cierto es que la producción bibliográfica en educación comparada gira alrededor de las definiciones, más o menos canónicas, de lo que son los sistemas educativos. También hay que señalar que no se necesita ninguna bendición epistemológica para que una disciplina, como la educación comparada, pueda ir avanzando como una ciencia de la educación.

Por otra parte, y si nos acercamos a cómo se transmite el conocimiento de estos sistemas educativos, no sólo en la docencia sino en la propia concepción de la educación comparada, dentro del discurso comparatista en educación, nos encontraremos con un abordaje temático donde prevalecen las descripciones formales de una serie de sistemas educativos que, posteriormente, en algunos casos, son objeto de comparación. En este sentido, se refuerza la idea expresada por Schriewer relativa al objeto de estudio de la educación comparada, donde

una ciencia comparada de la educación conforme a los ideales de la Ilustración y del programa científico de Jullien no podía separarse de la idea de una organización racional de los sistemas de la enseñanza pública que, si bien no se encontraban en plena construcción, ya estaban siendo diseñados en las discusiones políticas Schriewer (2002, p. 17)

Podemos apreciar, la permanencia de este interés por los sistemas educativos en línea de continuidad entre la Historia de la Educación contemporánea y la Educación Comparada. Tal parece que el paralelismo entre el surgimiento de los Sistemas Educativos y la Educación Comparada como disciplina se ha constituido en un binomio inseparable, orientando incluso ciertas prácticas de política educativa.

No obstante, si nos acercamos al «oficio» de los comparatistas en educación, al margen de algunas consideraciones más o menos críticas sobre si realmente cuando dicen que «hacen» comparada, realmente es cierto o no, podemos observar una tendencia grafista que, cuando menos, es muestra de una búsqueda de síntesis para facilitar ese trabajo. Nos referimos a las representaciones gráficas que, en general, suelen acompañar a las descripciones formales de los sistemas escolares. Casi podríamos afirmar que la pretensión de todo buen comparatista en educación es poder dar forma gráfica a lo que caracteriza un sistema educativo. De esta manera, nos encontramos que la expresión gráfica que mejor expresa un sistema educativo es un cuadro de doble entrada donde en uno de los ejes figura la edad de escolaridad y en el otro las instituciones educativas por las que transitan los alumnos; señalando la duración, los tránsitos, los accesos de un nivel a otro, su obligatoriedad o no, etc. Podemos afirmar que, en la labor comparatista en educación, subyace una vocación morfologista, muy en sintonía con una forma de concebir la Historia a partir de ciertos planteamientos historicistas². Una vez alcanzada la forma gráfica de un sistema educativo, el paso siguiente es intentar superponer varios cuadros gráficos, correspondientes a otros tantos sistemas educativos, y constatar sus similitudes y diferencias, ya que han cumplido los requisitos formales que previamente se han planteado.

Este trabajo morfologista tiene sus peculiaridades. De una parte, reflejan una voluntad clasificatoria de algunos aspectos del sistema educativo. En general, los correspondientes a los distintos niveles del sistema escolar (primaria, secundaria, superior) y de otra, esa

² Dentro de este marco de intereses epistemológicos, y a título orientativo, cabe destacar también las llamadas morfologías, representadas por las propuestas historiográficas de Spengler (1983) y Toynbee (1971), que intentaban predecir la historia a partir de la contemplación y la comparación, dadas ciertas pautas cíclicas. Los presupuestos de Spengler consistían en partir de un conocimiento intuitivo, siendo la comparación morfológica la que le permitiera predecir la inmediata crisis de Occidente. A pesar del éxito obtenido en su momento, su planteamiento histórico ha sido fuertemente criticado. No ocurriría lo mismo con Toynbee, quien mantenía que el verdadero interés de la historia estaba en la vida interna de las sociedades. Con su esquema de las 26 civilizaciones, que siguen un ciclo de surgimiento madurez decadencia, y la lucha del proletariado interno y externo pretendía explicar la evolución de las sociedades a partir de modelos biólogos y psicológicos. De hecho lo que estaba latiendo en estos planteamientos historiográficos era una crisis en el seno de la Historia, crisis que coincidirá con las nuevas alternativas de la historiografía francesa. Por otra parte, y dentro del campo de la lingüística, podemos tener en cuenta las aportaciones sobre la cultura popular rusa y la morfología de los cuentos a través de la obra de Propp (1985).

jerarquización de los niveles establece diferencias, reflejadas en niveles inalcanzables para toda la población escolar. En este morfologismo, la edad es un eje vertebrador del sistema educativo: los niños y niñas se han transformado en alumnos y alumnas que deben o pueden completar una carrera, un ciclo formativo, etc. dentro de ese sistema. Este tipo de trabajo morfologista, finalmente, se transforma en una tarea repetitiva, de manera que no hay nada más parecido a un sistema educativo que otro sistema educativo, al igual que ocurre con los aeropuertos de cualquier parte del mundo. Pero este trabajo repetitivo, tiene también su compensación y es la permanente búsqueda de sistemas emergentes o del estudio de un caso particular en el que se aprecie una cualidad del sistema que, por su peculiaridad, pueda ser objeto de diferente etiquetado, o muestre una innovación o una buena práctica que, en algunos casos, pueda ser implantada en algún otro sistema con las modificaciones necesarias.

Obsérvese que en las formas gráficas obtenidas, no suelen aparecer cuestiones claves de los sistemas educativos, como la financiación, la administración educativa, la situación del profesorado, etc. Tal parece que la sola presencia morfológica fuese suficiente para explicar todos los elementos constituyentes del sistema educativo. En este sentido, y como señala García Garrido (1991, p. 102), el problema se centra en la definición que demos al sistema educativo, así «la mayor parte de los grandes comparatistas han visto que ese objeto de específico no puede ser otro que los sistemas educativos, los sistemas públicos de educación. El problema está en saber exactamente qué hay que entender por sistema educativo». Por otra parte, Viñao amplía la caracterización de Archer sobre los sistemas educativos nacionales, señalando que

los sistemas educativos nacionales implican una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición por los poderes públicos Viñao (2002, p. 16)

De esta manera, ya podemos constatar que el sistema educativo necesita de una buena definición para expresar todas sus posibilidades como objeto de estudio de la

educación comparada. Podríamos afirmar por lo tanto que, en líneas generales, existe un discurso compartido en educación comparada, donde los sistemas educativos parecen ser los objetos preferentes y, en algunos casos, casi exclusivos de estudio. Es más, cuando el trabajo comparatista se realiza sobre el análisis de un caso particular, la pretensión que subyace es la de ofrecer una descripción canónica del sistema en cuestión para que la labor comparatista la lleven a cabo a otros colegas. En este sentido, y a la vista de la producción bibliográfica que se realiza, sobre todo en las revistas científicas de esta disciplina, se aprecia escasa producción en un sentido estrictamente comparatista. Hay mucho estudio de caso y pocos estudios comparados. Todavía están vigentes las palabras de Pedro Roselló quien afirmaba que

muchos de los que se dedican a ella [educación comparada] no comparan nada. Gran número de los trabajos se limitan a exponer un problema educativo tal como existe en un determinado país, y tenemos aquí lo que podríamos designar como comparación «en la mente» del autor, el cual está convencido de que el lector mismo comparará la situación de su propio país con la que el autor le describe. Roselló (1972, p. 54)

La educación comparada en algunas revistas científicas

Como muestra de estas afirmaciones podemos acercarnos también a algunas de las revistas científicas de esta disciplina; trabajo que ya ha sido realizado por distintos autores (Palaudàrias, 2000; Ferrer, 2002 o Martínez y Valle, 2005). En ellos se puede ver que los comparatistas, al menos en sus publicaciones en revistas científicas, siguen desarrollando temas que están en íntima conexión con la estructura del sistema educativo. Así, Ferrer (2002, p. 89), analiza los artículos recogidos en las bases de datos ERIC y FRANCIS, bajo los descriptores «Educación Comparada» y «Educación Internacional» y los artículos publicados en la *Comparative Education Review*. Entre sus conclusiones podemos observar que los temas incluidos en los epígrafes «Política y Educación» y «Niveles educativos» han sido los que han polarizado el trabajo de los comparatistas, dejando en un tercer lugar los aspectos relativos a «Teoría y metodología», y posteriormente «Cultura y educación». Otros temas que tienen una menor atención, son los relativos a «Educación rural», «Mujeres y educación», «Planificación y educación», «Estratificación social», «Iglesia y estado» y «Educación colonial».

Un panorama similar es el que podemos encontrar siguiendo el análisis que han realizado Martínez y Valle (2005) sobre los temas desarrollados en la Revista Española de Educación Comparada, ya que el núcleo que mayor número de artículos ha publicado en esta revista es el dedicado a «La educación y las reformas educativas de los países» (22%), seguido por «La educación y desarrollo socioeconómico, político y cultural» (14%) y «educación multicultural» (12%). Como afirman estos autores

este resultado no hace sino justificar cómo el investigador que ha contribuido con sus hallazgos a la revista se preocupa por el seguimiento muy de cerca del estado de la cuestión y consiguiente impacto social, político y educativo que tienen tanto las reformas educativas acontecidas desde la década de los noventa, como el influjo más que evidente, desde un punto de vista sistémico, de los factores culturales, políticos y económicos sobre el hecho educativo Martínez y Valle (2005, p. 78)

Como se puede apreciar, los criterios seleccionados podrían ser un buen índice definitorio del oficio del comparatista en educación. De manera que, a través de los temas abordados, podría definirse, en su conjunto, una amalgama de objetos de interés en educación comparada. El objeto vendría así definido, por la producción realizada, que demuestra más allá del interés puntual que se ha privilegiado un tema determinado dentro del universo posible de objetos de análisis. Como afirma Schriewer (2002, p. 13) «las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas (...) Lo que en realidad predomina es la legitimación histórica de los respectivos enfoques científicos». De esta manera, el discurso compartido por los comparatistas encuentra sus formas de legitimación en la producción científica.

Se podría, no obstante, revisar las categorías utilizadas y aplicar otras, o incluso cambiar los criterios de clasificación sin que el resultado variase en exceso, pues, en realidad, se trata de apreciar las tendencias del discurso en educación comparada en las últimas décadas. Lo que prevalece en todo ello es esa querencia por el sistema escolar, aunque se aprecien innovaciones temáticas, que demuestran una apertura hacia nuevos objetos de estudio. El caso del papel de la mujer y la proliferación de estudios sectoriales son demostrativos de esta apertura a nuevos temas de estudio.

La educación comparada en algunos congresos científicos

Por otra parte, la conformación del discurso en educación comparada, también supone tener en consideración los congresos de la disciplina, pues son una muestra de las inquietudes del conjunto de investigadores. Es cierto que los congresos son coyunturales y obedecen a una dinámica propia, pero son significativos porque muestran los intereses de un momento determinado. No podemos decir que recojan una trayectoria determinada, pero sí que son indicativos de los avatares en los que está inmerso el discurso en educación comparada.

Así, siguiendo a Ferrer (2002, p. 88) podemos apreciar que los temas que han centrado los congresos de las distintas sociedades de educación comparada en el mundo, en la década de los noventa, han intentado analizar el impacto de la globalización sobre la educación y los sistemas educativos, los planteamientos de la postmodernidad (pluralismo, alteridad, Estado-Nación, identidad, etc.), las Tecnologías de la Información y Comunicación y, en algunos casos, la discusión sobre la teoría y el método de la educación comparada. No hay que olvidar tampoco que algunas sociedades organizan estos eventos para estudiar el impacto de estas cuestiones en su ámbito geográfico más cercano. A la vista de los congresos realizados en los últimos años, podemos afirmar que esta tendencia se ha ido manteniendo, a pesar de que muchos congresos siguen criterios coyunturales.

A efectos de análisis de los temas abordados en los diferentes congresos de educación comparada, todavía podemos mantener la afirmación de Olivera (1988), quien, al analizar las comunicaciones presentadas a los congresos mundiales de París (1984) y Río de Janeiro (1987), afirmaba que «sólo una escasa proporción de las ponencias (19% en el Congreso de París y 26 % en Río de Janeiro) pueden clasificarse de auténticos estudios comparativos que versan sobre problemas educacionales que se han planteado en el mundo entero o sobre temas específicos que se han estudiado entre dos o más países». Esta aseveración continúa vigente y es una de las características más distintivas del trabajo comparativo, no solamente por lo que respecta a la educación comparada sino a otras disciplinas de las ciencias sociales. Lejos de pensar que esto debilita el trabajo comparado, muchos investigadores sustentan que esta forma de «hacer» comparación posibilita estudios más profundos en el ámbito de la educación comparada. Lo cierto es que, hablando en sentido estricto, esta forma de actuar en educación comparada facilita el trabajo de comparación, pero no sigue en rigor los presupuestos teóricos y metodológicos de la disciplina.

La infancia en el marco de la educación comparada

El acercamiento que hemos realizado al discurso en educación comparada, a través de estos tres ámbitos, deja patente que los sistemas educativos son el eje vertebrador de dicho discurso, a pesar de que ciertos temas hayan ido consiguiendo una mayor presencia. De esta forma, se evidencia la existencia de una comunidad discursiva que comparte determinados objetos como propios de la educación comparada. Asimismo, hemos podido observar, que en ese discurso era escasa, o casi nula, la referencia a los derechos de la infancia o, en un sentido más amplio, a los niños y niñas como sujetos educativos. Esto no supone que se ignore su existencia, sino más bien es indicativo de la fijación de prioridades en las cualidades del sistema y de sus formas. Lo sustantivo no son los niños y niñas que alimentan el sistema, sino las instituciones que los acogen. La infancia es una categoría necesaria, que sólo tiene interés en cuanto a las edades que corresponden a la escolaridad, en las diversas instituciones que configuran el sistema educativo, según el planteamiento grafista que hemos señalado.

De todos modos no podemos olvidar que, en algunos momentos puntuales, la educación comparada sí se ha fijado en la infancia como objeto de estudio. Así en el congreso del WCCES (*World Council of Comparative Education Societies*) de Praga de 1992, hubo una mesa dedicada a la *Educación de mujeres y niños* y en el último congreso de este mismo Consejo Mundial, celebrado en La Habana (2004), también hubo un grupo temático dedicado al *Mundo de la niñez* que registró 58 comunicaciones aceptadas. También el Congreso de la AFEC (*Asociation Francophone d'Éducation Comparée*) de ese mismo año 2004, versó sobre El derecho a la Educación. Es de reseñar asimismo que en la obra compilada por Bray (2003), actual presidente del WCCES, y que está siendo traducida a diversos idiomas, entre ellos el castellano, podemos encontrar un artículo que toma como objeto de estudio la infancia, aunque con un enfoque más psicológico. Finalmente, también la SEEC (Sociedad Española de Educación Comparada) se ha interesado por este tema, al menos en tres ocasiones. La primera de ellas, con motivo de su VI Congreso Nacional celebrado en Sevilla en 1998, bajo el título *Atención a la infancia y espacios educativos*, asimismo el próximo X Congreso que se va a celebrar en Donostia-San Sebastián en septiembre de 2006 bajo el título *El derecho a la educación en un mundo globalizado* dedicará una sección a este tema y, finalmente, por medio del apartado monográfico del número 9 de la Revista Española de Educación Comparada, dedicado a *La infancia y sus derechos*.

Los derechos de la infancia: perspectivas de estudio

La escasa presencia de temas relacionados con la infancia ha quedado patente en el apartado anterior. Ante esta escasez, y dado su interés para abordar temas que están relacionados con la educación comparada, en este epígrafe trataremos de fijar la importancia del tema propuesto, de manera que podamos apreciar los límites y las posibilidades que ofrece la inclusión de los derechos de la infancia en la nómina de la educación comparada. La primera pregunta a la que debemos responder es el porqué de esta posible inclusión en la agenda de los comparatistas en educación.

Ya hemos dejado patente que la infancia, no ha sido objeto relevante por su invisibilidad, a pesar de que la educación comparada la tenga presente como sujetos escolares. Por lo tanto, se trata de recuperar una figura central en el discurso comparatista. De esta manera, la respuesta debería mostrar su mayor relevancia, pero también fijarla en unos límites donde sea posible establecer un trabajo comparado y que además esté centrado en temas educativos. Como es fácil comprender, al optar por la infancia, no queremos afirmar que deba ser el único objeto de nuestra disciplina, sino uno más y, en cualquier caso, en muchas ocasiones complementario a otros. Este planteamiento no anula la multitud de temas posibles no vinculados al mundo de la infancia que, en términos operativos, debe definirse en cada ocasión, dada su diversidad.

Desde esta perspectiva, y sin incluir siquiera la visión que de la infancia se nos ofrece desde otras disciplinas científicas, e incluso de las representaciones de la misma a través de los medios de comunicación, la literatura y otras artes, podemos concluir con las mismas palabras que lo hacen Hawes y Hiner (1991), al analizar la infancia desde la perspectiva histórica y comparada: la extraordinaria variedad que existe. Por lo tanto, esta visión es un buen punto de partida para comprender los amplios límites en los que hemos de considerar a la infancia que, en la mayoría de los casos, está mediatizada por la imagen que poseemos en Occidente de la infancia (Dávila y Naya, 2001). De manera que la mejor posición para acercarnos a la misma es partir con una visión amplia y diversa sobre las características de la infancia y la situación real de los niños y niñas en el mundo.

En este sentido, nos parece pertinente que el enfoque que se le pueda dar a los temas relacionados con la infancia se haga desde el marco de los Derechos Humanos y, más en concreto, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas, por entender que se trata de un marco de referencia para muchas de las políticas educativas que actualmente se están desarrollando en la mayoría de los países del mundo. La opción por este tratado internacional no es casual, ya que se trata de un instrumento jurídico que está

resultando una buena herramienta para introducir cambios importantes en las políticas sobre la infancia, tanto en los ámbitos nacionales de muchos Estados, como en los acuerdos internacionales, desde su entrada en vigor en 1990; además de las reformas que en las distintas legislaciones nacionales han tenido que introducirse para adaptarse a lo firmado en el citado tratado internacional.

El siglo xx ha sido, en la historia de los Derechos Humanos, el de la consecución de los derechos específicos para los niños y niñas. Como no podía ser de otra forma, el reconocimiento de estos derechos se explica por dos factores: de una parte, por las progresivas políticas de protección a la infancia que, en diferentes contextos sociales, de diversos países occidentales se producen desde finales del siglo xix; y, de otra parte, por la creación de organismos internacionales surgidos a partir de las dos guerras mundiales. Así, las declaraciones sobre la infancia de 1924 y 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 obedecen a tres contextos internacionales y educativos que marcan las características de cada una de ellas. Así, mientras la Declaración de Ginebra de 1924, aprobada por la Sociedad de Naciones se produce tras el desastre de la Primera Guerra Mundial, y en la misma subyace una concepción típica del reformismo social cristiano, la Declaración de 1959 obedece a un contexto social de guerra fría y de paulatino desarrollo del Estado del Bienestar; finalmente la Convención de 1989 debemos insertarla, sin embargo, en un contexto de fortalecimiento de los derechos humanos. Estos tres documentos deben enmarcarse, así mismo, en una trayectoria de afirmaciones positivas de los derechos humanos en un organismo internacional como fue la Sociedad de Naciones y posteriormente las Naciones Unidas, habiendo recibido una ratificación casi universal (Dávila y Naya, 2005b). A pesar de todo ello, la Convención de 1989 tiene sus carencias; tanto por lo que respecta a las declaraciones o reservas realizadas por los Estados Parte a la hora de su ratificación (Trinidad, 2003), como por las limitadas competencias de garantía asignadas al Comité de los Derechos del Niño. No obstante, en su aspecto positivo se ha de reconocer que se han introducido diversos cambios en las legislaciones nacionales y políticas nacionales y regionales de los Estados Parte.

Los principios básicos de la Convención

La Convención, como expresión máxima de los derechos de los niños, se sustenta en unos principios básicos que articulan todo el tratado: la definición del niño, el dere-

cho a la vida, la no discriminación, el interés superior del niño y su opinión y participación; además de las responsabilidades que ello supone para llevar a cabo la Convención por parte de los Estados Parte y la dirección y orientación de los padres en su relación con los niños (Dávila, 2001). En la observación general número 5/2003, párrafo 12, el Comité de los Derechos del Niño, refiriéndose a los citados artículos señala que la

adopción de una perspectiva basada en los derechos del niño, mediante la acción del gobierno, del parlamento y de la judicatura es necesaria para la aplicación efectiva de toda la Convención, particularmente habida cuenta de los siguientes artículos [2, 3, 6 y 12] de la Convención, identificados por el Comité como principios generales³.

Se puede afirmar que éstos son los elementos básicos que subyacen en todo este tratado, si bien su contenido afecta a cuatro ámbitos en los que podemos clasificar la mayoría de los derechos reconocidos (Dávila y Naya, 2005a). Según nuestra propuesta estos ámbitos son los siguientes:

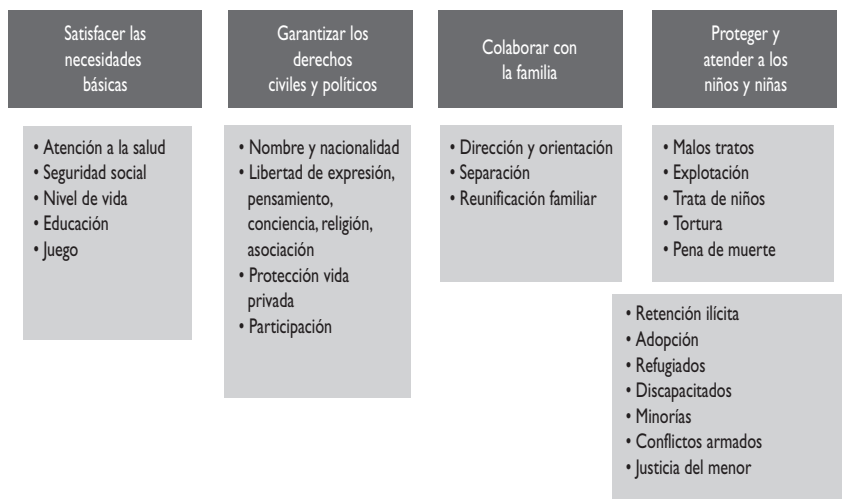
- *Satisfacer las necesidades básicas de la infancia*: atención salud y servicios médicos, seguridad social, nivel de vida, educación y desarrollo de la personalidad, al juego (artículos 6, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31)
- *Garantizar los derechos civiles y políticos*: nombre y nacionalidad, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, asociación, opinión del niño, protección a la vida privada, participación, de acuerdo con su capacidad y desarrollo (artículos 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17)
- *Colaborar con la familia respetando sus derechos y obligaciones*: Dirección y orientación de padres y madres para el ejercicio de los derechos del niño, separación de padres y madres, la reunificación familiar (artículos: preámbulo y 5, 6, 9, 10, 18)
- *Proteger a los niños y las niñas contra toda forma de explotación y violencia*: Malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños, tortura y pena de muerte (artículos 19, 32, 33, 34, 35, 36,

³ Observación General n° 5 (2003). Medidas generales de aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44. CRC/GC/2003/5. Para un estudio más detallado de estos principios puede consultarse Dávila y Naya, 2005a.

37) y atender especialmente a los niños y niñas en situaciones vulnerables: Retención ilícita de niños, niños privados de medio familiar, adopción, niños refugiados, niños impedidos mental o físicamente, niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas, conflictos armados, justicia del menor y reintegración social (artículos 11, 20, 21, 22, 23, 30, 38, 39 y 40).

En definitiva, estos cuatro ámbitos resumen la defensa, en primer lugar, de una serie de derechos relativos a la *protección de la infancia* -tema clásico a lo largo de la Historia, aunque con diferentes tratamientos (caridad, beneficencia, Estado de bienestar) donde normalmente la infancia es vista como objeto de derecho- y, en segundo lugar, sus *derechos de autonomía*, donde la infancia puede ser considerada como sujeto de derecho, a pesar de las críticas que sobre esta concepción se hayan realizado (Garibo, 2004). Por otra parte, existen otras formas de acercarnos a la clasificación del conjunto de derechos reconocidos por la Convención, como el realizado por Ochaíta y Espinosa, (2004), donde se parte de la consideración previa de las necesidades de los niños y niñas, o el presentado por Suárez Sandomingo (1999), quien rea-

FIGURA I. Clasificación de los contenidos de la CDN

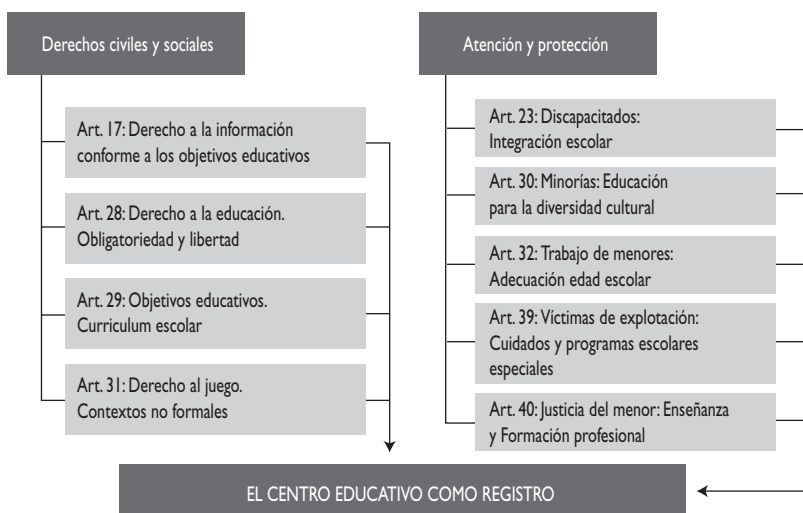


liza una clasificación en función de una serie de conjuntos de derechos: de igualdad, de integridad, derechos civiles, políticos, culturales, etc.

Las implicaciones educativas de la Convención

En estos dos ejes de derechos –sujetos autónomos y objetos de protección– podemos apreciar las perspectivas educativas que contienen. Por una parte, porque son consecuencias de una deficiencia o carencia educativa –malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños–; es decir son los casos que demandan una protección de niños y niñas contra todo tipo de explotación y violencia y, por otra, porque la protección de los derechos supone una serie de *implicaciones* educativas –niños impedidos mental o físicamente, niños refugiados, niños pertenecientes a minorías, niños en conflicto con la justicia, etc.– En estos casos nos estamos refiriendo a una serie de situaciones de especial atención por tratarse de situaciones vulnerables. Es decir, que el conjunto de derechos reconocidos, desde la

FIGURA II. El centro educativo como registro



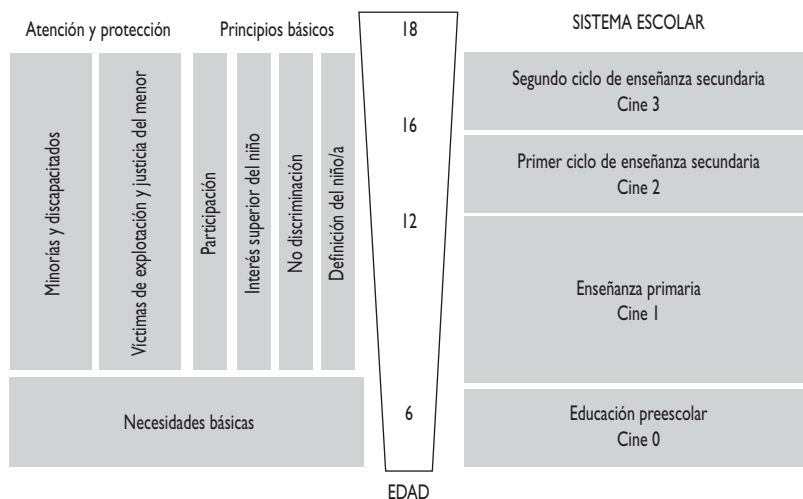
perspectiva educativa, afecta tanto a las situaciones de desamparo donde los niños y niñas manifiestan unas carencias que les impide gozar de dichos derechos, como a los que necesitan un tratamiento educativo para poder superar las situaciones conflictivas. De ahí que se insista tanto en la necesidad del derecho a la educación como centro vertebrador, pues el disfrute de la mayoría de los derechos de la infancia demanda que se cumpla este derecho fundamental.

Los artículos que, de manera explícita o implícita, están relacionados con la educación los podemos clasificar dentro de los dos ejes señalados. Como podemos observar en la siguiente figura, muchos de estos derechos pueden ser analizados, tanto en su efectividad como en su violación en los centros educativos que para estos casos se nos muestra como un observatorio privilegiado. De esta manera, la escuela, o más ampliamente los centros educativos, son un buen registro para poder analizar las diversas situaciones por las que atraviesan los niños y niñas. Hemos de tener en consideración que la diversidad de situaciones por las que pasa la infancia está cada vez más presente en los centros educativos en la mayoría de los países del mundo. Atender a esta diversidad no debe tener como horizonte únicamente el paso a la integración, sino al reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en estos ámbitos escolares. De esta forma, la integración no es más que el paso previo al completo reconocimiento de los derechos de la infancia. Asimismo, hemos de tener presente otros contextos no escolares, como el derecho al juego y la información, que están orientados desde la perspectiva de los objetivos educativos.

Esta última observación supone que el estudio de estos derechos puede hacerse en contextos educativos formales; teniendo en cuenta la diversidad de categorías que se encuentran implicadas, además de que deben cumplirse las dimensiones del derecho a la educación. Pero al margen de este acercamiento tan inmediato al centro educativo, también se puede resaltar que, desde la perspectiva de la educación comparada, podemos establecer un paralelismo entre los derechos de la infancia y el sistema escolar.

La combinación de los principios básicos de la Convención de 1989, sobre todo algunos de los derechos de atención y protección, y las necesidades básicas pueden complementar el estudio del sistema escolar, expresión del derecho a la educación. El tratar conjuntamente estos derechos aporta una riqueza incuestionable tanto en su visión de conjunto como en casos particulares. Incluso podríamos satisfacer esa pasión morfológica a la que antes hemos hecho referencia y, por lo tanto, podría hacerse una representación gráfica donde la visibilidad de los derechos de la infancia se complementa con la representación gráfica de un sistema escolar, como puede observarse en la siguiente figura.

FIGURA III. Derechos de la Infancia y sistema escolar



La amplitud de estudios que posibilita esta visión, nos permite tener un conocimiento más completo tanto de la infancia como de la realidad educativa. En este sentido, nos parece interesante hacer visible la diversidad de las diferentes infancias y de los sistemas educativos, que se sustentan en una base de derecho –el derecho a la educación–; también las diferentes infancias están asentadas sobre unos derechos reconocidos y asumidos por la mayoría de los países del mundo, si nos atenemos, por ejemplo, a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de Niño (1989).

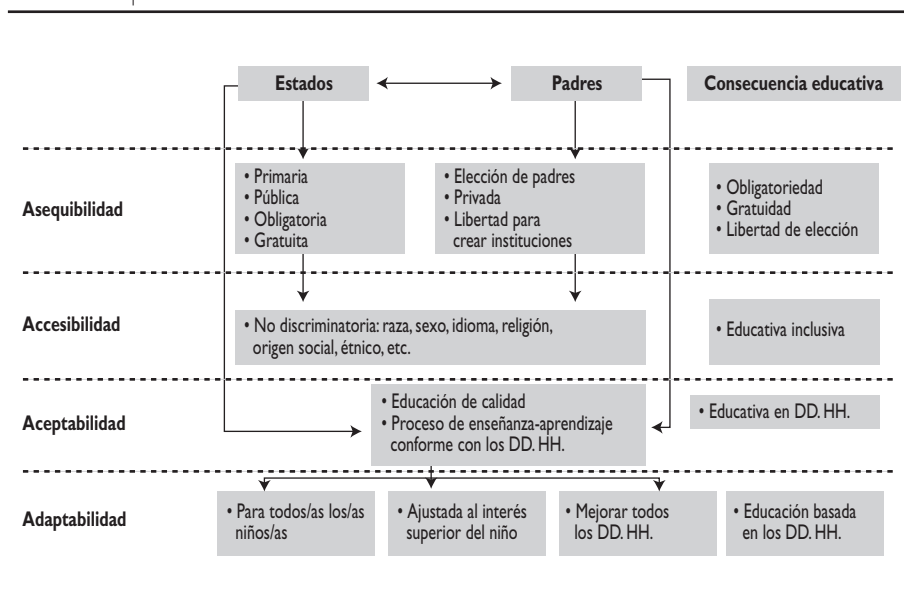
Así, una vez abordado en su conjunto la Convención y sus implicaciones educativas, nos interesa centrarnos en el derecho a la educación, en un sentido amplio, pues las dimensiones que presenta y las categorías que se recogen hacen valer este derecho como prioritario y condición indispensable para ejercer el resto de los derechos humanos, tanto políticos y civiles, como económicos, sociales y culturales. No obstante, se aprecia que en el reconocimiento del derecho a la educación en los diferentes tratados internacionales, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los Pactos Internacionales de 1966, hasta la Convención de 1989 (Hodgson, 1996), ha existido una evolución con respecto a los agentes implicados en este dere-

cho, de forma que, si en 1948 y en 1966, además de las obligaciones gubernamentales, se hacía declaración explícita de los derechos de los padres en cuanto a la educación de los hijos, en la Convención desaparece esa mención, al considerar que la necesaria vigilancia de los padres ya asume este derecho (Hodgkin y Newell, 2001 y 2004).

Sin embargo, quien mejor ha desarrollado desde el punto de vista, tanto metodológico como conceptual, este derecho es Katarina Tomasevski, la primera relatora especial de Naciones Unidas para este derecho y que ha ocupado este puesto desde 1998 a 2004. Sus aportaciones han supuesto un buen acercamiento al análisis de la situación de este derecho en el mundo a través de lo que ella ha denominado como «las 4 A-s»: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (Tomasevski, 1999, 2004 y 2005a). El desarrollo de estos cuatro principios parte de las propias declaraciones de derechos humanos y su implementación en el sistema escolar, respetando los presupuestos básicos por parte del Estado y las familias, la no discriminación, los objetivos de la educación y la adecuación de los mismos a los derechos humanos.

La esquematización de este planteamiento lo hemos completado con las consecuencias educativas, de manera que aparezca más evidente que el derecho a la educa-

FIGURA IV. Implicaciones escolares del derecho a la educación



ción supone poner en marcha toda una serie de dispositivos que afectan a las obligaciones gubernamentales, a los padres, al currículum escolar, a las diferentes situaciones sociales de los niños y niñas y también a unos objetivos educativos que tengan presente la necesaria defensa de los derechos humanos. Creemos que este esquema conjuga el derecho a la educación con el conjunto de los derechos de la infancia en el ámbito escolar. De ahí que insistamos en una lectura educativa de los derechos de la infancia.

Hay que resaltar que la Convención insiste en las obligaciones gubernamentales de los Estados con respecto a la aplicación del derecho a la educación, en el sentido de que estos deben invertir en educación y, en última instancia, en infraestructura y mantenimiento, asegurando el acceso a las niñas, no permitiendo la discriminación ni dentro de los centros escolares, ni en el acceso -bien sea por la no asistencia, o la situación laboral-. De la misma manera, los Estados deben establecer y aplicar normas en educación que permitan una educación aceptable con los derechos humanos y también que se adapte a la diversidad cultural (Tomasevski, 1999). Todo ello supone la búsqueda y establecimiento de unos indicadores que permitan constatar no sólo el reconocimiento del derecho a la educación, sino a la educación como un derecho (Tomasevski, 2005; Henaire y Truchot, 2003).

En este conjunto de propuestas queremos destacar que utilizar los derechos de los niños y las niñas como modelo, en lo que corresponde a las implicaciones educativas, es una buena perspectiva para el conocimiento comparado en educación. Además ofrece una doble virtualidad: centrarse en el ámbito escolar, con repercusiones más formales en el sistema educativo y, también abrirse al ámbito socio-educativo donde prevalecen los aspectos más informales de la educación.

Indicadores para el estudio de los derechos de la infancia

Cuanto queda dicho hasta ahora puede tener un interés más o menos relevante en cuanto a la ampliación del objeto de estudio en la educación comparada, o a la importancia que tienen los derechos de la infancia en las sociedades actuales. La cuestión que debemos plantearnos ahora se refiere a la posibilidad efectiva de llevar a cabo este tipo de acercamientos desde nuestro ámbito de estudio. Nos referimos a las fuentes primarias donde encontrar la documentación y la información necesaria para sustentar el conocimiento de la realidad a la que nos estamos refiriendo. En este sentido, tenemos que reconocer que existe una amplia gama de fuentes donde obtener información relativa al

cumplimiento o violación de los derechos de los niños y niñas; ofreciendo ricas posibilidades de análisis. Este hecho que es imprescindible para la investigación en ciencias sociales, también ha sido motivo de preocupación por parte del Comité de los Derechos del Niño, que es el órgano de garantía de la Convención, pues desde que comenzó con sus trabajos de análisis de los informes que los Estados Parte tenían que remitir a dicho Comité, percibieron la necesidad de elaborar indicadores homologables sobre el cumplimiento de la Convención (Santos, 1998). De esta manera algunos observatorios de los derechos de la infancia se han preocupado por la búsqueda de indicadores para la implementación de la Convención. Pionero en esta labor ha sido el *Childwatch International Indicators* por *Children's Rights Project* de Noruega que desde 1996 se ha preocupado por este tema (Ennew, J. y Miljeteig, P. 1996)⁴.

La elaboración de indicadores depende de una tarea previa como es el conocimiento de las fuentes de información, sean estas procedentes de organismos dependientes de los gobiernos, de organismos internacionales, de organizaciones no gubernamentales, de la comunidad académica o de las organizaciones intergubernamentales. Esas fuentes pueden proceder tanto de las legislaciones nacionales o internacionales como de proyectos o experiencias y, en general, se refieren a un amplio abanico de temas: empleo, vida familiar, orden público, justicia, educación, sanidad, etc. Así mismo, se trata de información tanto cuantitativa como cualitativa; aunque suele abundar la información estadística en detrimento de otro tipo de informaciones más cualitativas. También resulta evidente que no todos los países están en la misma disposición de ofrecer estos datos, bien sea por carencia de recursos o por desinterés en la recogida de determinado tipo de información.

Como podemos observar, cada vez es más evidente la importancia de elaborar y detectar indicadores, sobre todo para evaluar el cumplimiento o las violaciones de muchos derechos reconocidos, tanto en la escala nacional como internacional. En nuestra tarea como comparatistas, resulta evidente que el conocimiento formal de los sistemas educativos no nos proporciona información suficiente sobre el derecho a la educación; incluso indicadores muy pertinentes para conocer la calidad del sistema escolar, no lo son para evaluarlo positivamente, porque no se cumplen las dimensiones

⁴ También UNICEF en un seminario celebrado en 1998, en Ginebra, reunió a un importante grupo de expertos alrededor del tema «*Indicators for global monitoring of child rights*», con el objetivo de facilitar a los Estados Parte la cumplimentación de sus informes. La existencia de un *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*, a cargo de Hodgkin y Newell, en dos ediciones hasta la actualidad son muestra del interés por lograr un acuerdo sobre este tema. Hay que tener en cuenta que los primeros informes elaborados por los Estados Parte se iniciaron en 1992, después de pasados dos años desde que los primeros países ratificaron la Convención.

del derecho a la educación. De la misma manera, tampoco el estudio de la infancia nos proporciona información suficiente de la infancia como sujeto de derecho, debido a la carencia o escasez de indicadores que nos permitan un mejor conocimiento de los derechos de los niños y niñas.

Ante este panorama, queremos aproximarnos al tema, sabiendo que los límites en los que nos movemos, aunque reconocemos la necesidad de encontrar indicadores suficientemente contrastados es una tarea laboriosa. Para poder realizar comparaciones con la garantía de una cierta homogeneidad en la obtención de los datos, y es necesario en primer lugar identificar las fuentes y recursos utilizados. En este sentido, sólo nos referiremos a unos indicadores suficientemente conocidos, dado que son fácilmente accesibles.

El objetivo final de este tipo de propuesta debería ser un inventario de indicadores por cada uno de los derechos de la infancia, tarea de momento imposible, aunque existen aproximaciones en Hodgkin y Newell (2004). En primer lugar, trataremos de señalar aquellos mejor conocidos como son los relativos al derecho a la educación, aunque escaseen los planteamientos más sugerentes como los de Beeckman (2004) donde, partiendo de las categorías estudiadas por Tomasevki, ya citadas, ofrece la posibilidad de relacionar dichas categorías con la perspectiva de los derechos humanos. A modo de ejemplo, tan sólo citamos algunos casos de indicadores internacionales, sabiendo que a escala nacional podemos contar un amplio abanico de informes, estadísticas, anuarios, etc. que muestran series bastante completas de datos cualitativos y cuantitativos, etc.

Así, el Banco Mundial (1999) nos proporciona datos relativos al PIB; tasa de alfabetización de adultos; tasas neta y bruta de escolarización en primaria, secundaria y superior; alumnos que alcanzan el 5º grado; esperanza de vida escolar; progresión a secundaria; gastos públicos en educación; ratio alumno-profesor en primaria y secundaria; porcentaje de alumnas en primaria y secundaria y tasa de enseñanza privada en primaria y secundaria

Por otra parte, UNESCO (2000), en su informe mundial sobre la educación, utiliza datos relativos a:

- Población y PIB (tasa de crecimiento de la población, población de 6-14 años y de más de 65, población urbana, esperanza de vida, fecundidad, mortalidad infantil y el PIB por habitante).
- Alfabetización, cultura y comunicación (tasa estimada de analfabetismo en adultos, volúmenes en bibliotecas públicas, tirada de diarios, receptores de radio y televisión y líneas telefónicas).

- Escolarización preprimaria y acceso al sistema escolar (enseñanza preprimaria, tasa de ingreso en la primaria y esperanza de vida escolar).
- Enseñanza primaria (duración, población escolar y tasas bruta y neta de escolarización).
- Eficacia interna de la enseñanza primaria (porcentaje de repetidores y porcentaje de alumnos que llegan al segundo y quinto año).
- Enseñanza secundaria: duración, población y tasas de escolarización (duración de la enseñanza secundaria, población escolar y tasas bruta y neta de escolarización).
- Personal docente de enseñanza preprimaria, primaria y secundaria (número de alumnos por docente, personal docente femenino y docentes por cada 1000 trabajadores no agrícolas).
- Enseñanza superior: matrícula y desglose por niveles de la CINE (estudiantes por cada 100.000 habitantes, tasa bruta de matrícula, porcentaje de estudiantes por niveles de la CINE).
- Enseñanza superior: estudiantes y diplomados por sector principal de estudios
- Matrícula del sector privado por niveles y gastos públicos en educación en porcentaje del PIB, de los gastos públicos, tasas de crecimiento anual y gastos ordinarios en porcentaje total).
- Gastos públicos corrientes en educación (emolumentos del personal docente, distribución de los gastos ordinarios por niveles de enseñanza y gastos ordinarios en porcentaje del PIB per cápita).

La OCDE (2004) analiza el contexto en el cual operan los sistemas educativos; agrupando los indicadores en cuatro grandes bloques:

- Los resultados de los centros de enseñanza y el impacto del aprendizaje (nivel de formación de la población adulta; tasa de obtención de un diploma de secundaria; tasa de obtención de un diploma de educación superior por campo de estudios; tendencias en los rendimientos en lectura de los alumnos de 4º año; comprensión escrita, cultura matemática y sentimiento de pertenencia de los alumnos de 15 años; diferencias de rendimiento por sexos; tasa de actividad según nivel de formación, etc.)
- Fuentes financieras y humanas invertidas en educación (gastos en educación por alumno; gastos en centros escolares en porcentaje de PIB; inversiones públicas y privadas; gastos totales en educación; ayudas públicas a los estudiantes, gastos en centros escolares por categoría de servicios y fuentes)

- Acceso a la educación, participación y progresión (esperanza y tasas de escolarización; acceso y esperanza de escolarización en educación superior; estudiantes extranjeros en educación superior; formación y empleo de los jóvenes; situación de los jóvenes poco cualificados)
- Entorno pedagógico y organización escolar (número de horas de instrucción en primaria y secundaria; tasas de alumnos por profesor; salario de los enseñantes; número de horas docentes y jornada de trabajo de los enseñantes; políticas de admisión, orientación y agrupamiento de los alumnos en el segundo ciclo de secundaria; toma de decisiones en los sistemas educativos)

Además de estos indicadores, que resultan más apropiados para estudiar el derecho a la educación, UNICEF en sus últimos informes anuales sobre el Estado Mundial de la Infancia, los completa con otros indicadores más apropiados para el análisis de la situación de los derechos de la infancia. No en vano UNICEF tomó como «misión» la Convención sobre los Derechos del Niño como base de sus programas (Dávila, 2001). Aunque hay que señalar también que quedan muchos aspectos de los derechos del niño en los cuales el UNICEF no señala esos indicadores, sobre todo aquellos que se refieren a los derechos civiles, políticos y a otros derechos sociales y culturales. Así, en el informe del 2004 podemos encontrar los siguientes indicadores:

- Indicadores básicos (población total, el número de menores, la esperanza de vida, la tasa de mortalidad, etc.)
- Aspectos unidos a la nutrición (nacidos con bajo peso, lactancia, etc.),
- Salud (acceso al agua potable, vacunación, etc.),
- VIH/SIDA (incidencia y conocimiento y comportamiento),
- Educación (Tasa de analfabetismo, escolarización, asistencia, alumnos que alcanzan el 5º grado),
- Demografía (población, crecimiento anual, mortalidad, natalidad, esperanza de vida, fecundidad, etc.),
- Indicadores económicos (Ingreso Nacional Bruto, inflación, población que viven con menos de un dólar diario, etc.),
- Situación de las mujeres (esperanza de vida, alfabetización, escolarización con respecto a los hombres, atención prenatal, mortalidad derivada de la natalidad) y
- Protección infantil (trabajo infantil, matrimonio precoz, inscripción, etc.)

Pero sin duda, donde mejor se pueden encontrar indicadores para los derechos de la infancia, con todos los matices necesarios por el tipo de fuente, son los propios informes que los Estados Parte deben enviar al Comité de los Derechos del Niño en virtud del Artículo 44 de la Convención sobre los Derechos del Niño y que recogen información sobre cada uno de los derechos, siguiendo un esquema ya bastante depurado por el propio Comité que permite la homogeneidad de la información, en los siguientes ámbitos: Reforma legal; Mecanismos de coordinación y seguimiento; Mecanismos de recogida de datos, de indicadores y estadísticas; Asignación de recursos; Establecimiento de un organismo independiente para difundir y proteger los derechos de los niños y niñas; Crear conciencia, educación, formación sobre la Convención; y Cooperación con ong locales, nacionales y cooperación internacional (David, 1997). En este sentido, nos parece pertinente esta categorización por ser adecuada y útil, habiendo sido ya empleada para el caso europeo (Dávila y Naya, 2003).

Los datos que facilitan dichos informes, en muchas ocasiones, no son más que mera información sin elaborar, pero permiten acceder a fuentes originales donde poder asentar un indicador. Por ejemplo, en las decisiones gubernamentales se puede detectar la existencia de un «defensor del niño», lo cual es un buen indicador para observar que está a su disposición, al menos este recurso legal para hacer frente al incumplimiento de muchos derechos reconocidos. También en ese mismo conjunto de indicadores, debemos incluir los informes elaborados por las ong que complementan o contrastan la información facilitada por los Estados Parte y que son tenidos en cuenta por el Comité de los Derechos del Niño a la hora de confeccionar el informe final sobre un Estado en cuestión, y remitida su información a la Asamblea General de Naciones Unidas, siguiendo los pasos preceptivos.

En este conjunto de indicadores se aprecia que quedan abordados la mayoría de aspectos que incumben a la infancia y también al sistema educativo. Por lo tanto, recogen ámbitos ya descritos en cada uno de los derechos de la infancia. Lo importante de estos indicadores es destacar su utilidad de cara a poder ofrecer un conjunto de indicadores con relación a los derechos de la infancia. Además de los ya señalados, hay que tener presente que se pueden elaborar indicadores *ad hoc* para comprobar su interés y evaluación en aspectos particulares en un país determinado; se tendrían, y aquí afirmamos nuevamente su potencialidad, que poder elaborar unas categorías que fuesen expresión de los derechos fundamentales del niño. Esta posibilidad sería una buena herramienta, donde los indicadores pudieran expresar la situación de los derechos del niño en cada país, lo cual además del interés para desarrollar políticas a

favor de la infancia, permitiría realizar comparaciones garantizadas desde el punto de vista de la validez de los indicadores utilizados.

A modo de conclusión

La aportación principal de este artículo reside en las posibilidades que ofrecen los derechos de la infancia como un nuevo objeto de estudio para los comparatistas en educación. Hemos señalado la escasa presencia de temas relacionados con los derechos de la infancia dentro del discurso sobre educación comparada. Así mismo hemos destacado las perspectivas de estudio posibles, bajo la consideración de los derechos de los niños y niñas a partir de lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Esta Convención es un buen instrumento, a pesar de las críticas, para observar el avance de los derechos de los niños y niñas, y también es una buena herramienta para analizar su situación de una manera comparada.

Finalmente nos parece importante destacar que el estudio y análisis comparado de la situación de la infancia y sus derechos, requiere la elaboración de unos indicadores que sean expresivos de su cumplimiento y sirvan para un mejor conocimiento de la situación de la infancia en el mundo. A lo largo de este trabajo se ha insistido en la necesidad de conocer los derechos de la infancia para poder apreciar todos los recursos y posibilidades que ofrecen al ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- BEECKMAN, K. (2004): «Measuring the implementation of the right to education: educational versus human rights indicators», en *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 71-84.
- BRAY, M. (2003): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. London, Kluwer.
- CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. (2000): *Teoría y Desarrollo de la investigación en educación comparada*. México D.D., Plaza y Valdés S.A.

- DAVID, P. (1997): «Reflexiones sobre el Trabajo del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño» en FUNCOE, *El futuro de la infancia en Europa. Actas del seminario europeo la protección de los niños y niñas y de las familias: el papel de las ONG en la UE Madrid*, FUNCOE, pp. 79-103.
- (2003): «A Holistic Vision of the Right to Education», en CIFEDHOP: *Défis éducatifs et droits de l'homme*. Geneve, pp. 39-55.
- DÁVILA, P.: «Los derechos de la infancia, UNICEF y la educación», en L.M. NAYA (coord.) (2001): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*, pp. 61-119. Donostia, Erein.
- DÁVILA, P. ; NAYA, L.M.: «Infancia y educación: aproximación teórica e histórica», en V. LLORENT (coord.) (2001): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*, pp. 427-445. Sevilla, Giecse-Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- (2003): «La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención sobre los derechos del niño», *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 83-133.
- (2004): *Los derechos de la infancia en Europa. Perspectiva educativa*. Comunicación presentada en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, La Habana (Cuba), (en prensa).
- «Infancia y educación en el marco de los derechos humanos», en L.M. NAYA, (coord.) *La educación y los derechos humanos*, (2005a) pp. 91-137. Donostia, Erein.
- «Los derechos de los niños y niñas en los tratados internacionales. Tres momentos históricos», en P. DÁVILA; L.M. NAYA (coord.): *La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones*, (2005b), Tomo I, pp. 889-900. Donostia, Erein.
- ENNEW, J. ; MILJETEIG, P. (1996): «Indicators for children's rights; progress report on a project», in *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 213-236.
- FERRER, F. (2002): *La educación comparada actual*. Madrid, Ariel educación.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- (1991): *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, Dykinson.
- GARIBO, A.P. (2004): *Los derechos de los niños: una fundamentación*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GROUX, D. et autres (2002): *Dictionnaire d'Éducation Comparée*. Paris, L'Harmattan.
- HAWES, J.M.; HINER, N.R. (1991) (eds.): *Children in historical and comparative perspective*. London, Greenwood Press.
- HENAIRE, J.; TRUCHOT, V. (2003): «Les indicateurs du droit à l'éducation: le défi d'une mise en œuvre», in CIFEDHOP: *Défis éducatifs et droits de l'homme*. Geneve, pp. 57-80.

- HODGSON, D. (1996): «The international human right to education and education concerning human rights», en *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 237-262.
- HOFFMAN, D. M. (2003) «Childhood ideology in the united states: a comparative cultural view», en M. Bray (ed.): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New paradigms*, pp. 191-211. London, Kluwer.
- HODGKIN, R.; NEWELL, P.: *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*, Ginebra, UNICEF, 2001 y 2004.
- LLORENT, V. (COORD.): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Sevilla, grupo de investigación de educación comparada de Sevilla, 2001.
- (coord.): *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la infancia y espacios educativos*. Sevilla, Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, 1998.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid, La Muralla.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. ; VALLE, J. M. (2005): «10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva». *Revista española de educación comparada*, 11, pp. 37-94.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J.: «¿Seducida o maltrecha?: “re-inventando” la educación comparada en los actuales escenarios mundiales», en *Quaderns digitals*, 2005, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=633 (1 de junio de 2005)
- NAYA, L. M^a (coord): «La infancia y sus derechos». Número monográfico de la *Revista española de educación comparada*, (2003),9.
- (2005): *La educación, un derecho humano*. Donostia, Erein.
- OCDE (2004): *Education at a Glance*. Paris, OCDE.
- OCHAITA, E. ; ESPINOSA, M^a A. (2004): *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la convención de naciones unidas sobre los derechos del niño*. Madrid, Mcgraw Hill.
- OLIVERA, C.O. (1988):«La educación comparada: hacia una teoría fundamental». *Perspectivas*, XVIII, 2, pp. 173-192.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (2000): *Proyecto Docente*. Girona, Universitat de Girona, documento policopiado.
- PEDRÓ, E.: «Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria», en J. SCHRIEWER Y F. PEDRÓ (comps.): *Manual de educación comparada*, pp. 163-188. Barcelona, PPU, 1993.
- PROPP, V. (1985): *La morfología del cuento*. Madrid, Akal.

- ROSSELLÓ, P. (1972): «La estructura de la educación comparada», en A. D. MÁRQUEZ (comp.): *Educación comparada. Teoría y metodología*, pp. 53-60. Buenos Aires, Ateneo.
- SANTOS, M. (1998): «Convención sobre los Derechos del Niño», en NACIONES UNIDAS *Preparación de informes sobre los Derechos Humanos. Conforme a seis importantes instrumentos internacionales en Derechos Humanos*, pp. 425-543. Naciones Unidas, Ginebra,
- SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (eds.): *Manual de educación comparada*. Vol. 2 Teorías, Investigaciones, Perspectivas. Barcelona, PPU, 1993.
- SCHRIEWER, J. (2002): *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares.
- SPENGLER, O. (1983): *La decadencia de occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid, Espasa-Calpe.
- SUAREZ SANDOMINGO, J. M. (1999): *Historia dos dereitos da infancia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TOMASEVSKI, K. (1999): *Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación*, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la comisión de derechos humanos. Comisión de derechos humanos 55º período de sesiones. Naciones Unidas
- (2004): *El asalto a la educación*. Madrid: Intermon Oxfam.
- (2005): «El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable», en L. M. NAYA: *La educación, un derecho humano*, pp. 63-90. Donostia, Erein.
- TOYNBEE, A. (1971): *Estudio de la historia*. Madrid, Alianza.
- TRINIDAD, P. (2003): «El “Talón de Aquiles” de la Convención de los Derechos del Niño: una aproximación a las Declaraciones y Reservas formuladas por los Estados Partes», en J. SOROETA (ed.): *Cursos de derechos humanos de Donostia-San Sebastián* Vol. 4. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2003.
- UNESCO: *Rapport Mondial sur l'Éducation*. París, UNESCO, 2000.
- UNICEF: *Manuel d'application de la convention relative aux droits de l'enfant*. Ginebra, UNICEF, 2002.
- UNICEF: *Estado Mundial de la Infancia*, 2005. Ginebra, UNICEF, 2004, disponible en http://www.unicef.es/contenidos/250/sowc05_sp.pdf (1 de junio de 2005)
- VELLOSO, A. ; PEDRÓ, F. (eds.) (1991): *Manual de Educación Comparada. Vol. 1 conceptos básicos*. Barcelona, PPU.

- VERGARA, J. (1997): *Apuntes de educación comparada*. Pamplona, Newbook ediciones.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Ediciones Morata.
- WORLD BANK (1999): *Education sector strategy*. Washington, World Bank.

El «sabor del saber» y el saber académico actual

Enrique Gervilla Castillo

Facultad de Ciencias de la Educación

egervill@ugr.es

Resumen

«Todos los hombres desean por naturaleza el saber». Con estas palabras inició Aristóteles su *Metafísica* afirmando la intrínseca tendencia de todo ser humano hacia la sabiduría, pues el hambre o deseo de saber fue y es una necesidad de los humanos para dominar más y mejor la naturaleza, asegurar su supervivencia, organizar la sociedad y ser más él mismo.

Hoy, 25 siglos después, nos preguntamos si tal afirmación es una realidad vigente en nuestros colegios y universidades. La situación actual, a tenor de las investigaciones consultadas, manifiesta que para muchos alumnos el saber académico ha perdido su sabor, al no dar respuesta adecuada a sus necesidades y aspiraciones. En consecuencia, pues, para el aprendizaje, hemos de servirnos de múltiples controles e imposiciones. Ante tal situación, los educadores hemos de ofrecer posibilidades de recuperar la pasión por la sabiduría.

Palabras clave: sabiduría, filosofía, saber académico.

Abstract: *The «knowledge flavour» and present academic knowledge*

«All men by nature desire knowledge». With these words Aristotle began his *Metaphysics* affirming the intrinsic tendency of all human beings towards wisdom, because the desire and longing for knowledge was, and still is, a necessity of the humankind to dominate further and better the physical world in order to assure his survival, to organize society and be more him/herself.

Today, 25 centuries later, we wonder if such a statement is an existing reality in our schools and universities. The current situation, according to the consulted investigations, shows that for many students academic knowledge has lost its flavour, by not giving them an appropriate answer to their necessities and aspirations. In consequence, in order to promote learning, we must

employ multiple controls and impositions. In the face of such a situation, educators must offer possibilities to recover the passion for wisdom.

Key words: wisdom, Philosophy, academic knowledge.

Introducción

«Todos los hombres desean por naturaleza el saber. Así lo indica el amor a los sentidos». Con estas palabras, cuatro siglos antes de A. C., Aristóteles inició su *Metafísica* (980, a, p. 21) manifestando, la tendencia innata e intrínseca de todo ser humano hacia la sabiduría. Los espacios y momentos de la adquisición del saber fueron y son múltiples. En las siguientes páginas nos referimos a la enseñanza-aprendizaje que hoy se imparte en nuestras instituciones educativas. Nos preguntamos si el saber o la sabiduría¹ que ofrecen nuestras escuelas y universidades es un saber que corresponde a esta tendencia intrínseca de la naturaleza humana y, en consecuencia, es un saber sabroso, apetecido y hasta apasionado; o por el contrario, es una sabiduría insípida y, en consecuencia, impositiva.

Tomando como punto de partida esta afirmación aristotélica y observando la situación actual, el contenido del presente artículo se centra en las siguientes cuestiones e interrogantes:

- Si el saber académico actual es un saber deseado, por dar respuesta adecuada a los temas vitales de la persona en su *ser* y en su *hacer*; o por el contrario, es un saber en buena parte estéril, insípido e impositivo. Para ello acudiremos a los datos que nos ofrecen algunas investigaciones sobre el tema.
- Si el ser humano siempre ha deseado con agrado la sabiduría como elemento intrínseco y fundamental de su vida. Para ello, nos remontaremos al significado etimológico de «sabiduría» y a la concepción del saber en la antigüedad.
- Si es posible, en las actuales circunstancias, recuperar el amor a la sabiduría, el buen sabor del saber. En síntesis: lo que *es*, lo que *fue*, y lo que *puede ser* la sabiduría en la construcción humana.

¹⁾ Los términos *conocer* y *saber* se usan en español indistintamente con mucha frecuencia. En ocasiones, sin embargo, uno y otro se diferencian. Así el conocimiento directo e inmediato es expresado mediante *conocer*, y el conocimiento indirecto y mediato suele expresarse mediante *saber* (Ferrater, 1994, p. 656).

Situación actual: ¿un saber sin sabor?

Los medios de comunicación social frecuentemente nos dan a conocer múltiples informaciones sobre la situación actual y evolución de nuestro sistema educativo: fracaso escolar, violencias, motivación de los estudiantes, esfuerzo, salidas profesionales, etc. En tales informaciones podemos encontrar tantos aspectos positivos como negativos. La pregunta que nos formulamos, ante tan variadas informaciones, se centra en clarificar el «sabor del saber» en nuestras instituciones académicas.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza fácilmente constatamos el deseo, de no pocos alumnos, de alcanzar las máximas calificaciones con el mínimo esfuerzo sin importar demasiado el nivel de conocimientos adquiridos. Para muchos alumnos, sobre todo universitarios, los apuntes, y a veces fotocopiados, son la única fuente de información ante el examen o evaluación². Internet colabora a fomentar tal situación con ciertas páginas como el «Rincón del vago», «La salvación», etc. ¿Cuántos alumnos asistirían a nuestras clases si, desde el inicio les garantizamos el aprobado o, más aún, el sobresaliente? Algunas experiencias que hemos conocido en este sentido no han podido ser más desilusionantes. El saber parece haber perdido su buen sabor, y tal divorcio genera problemas de disciplina en las aulas, apatía, desinterés, y hasta violencias..., conducentes, en no pocos casos, a un malestar docente y discente manifestado en frecuentes bajas laborales del profesorado (múltiples de ellas debido a enfermedades mentales), fracasos escolares, controles, exámenes, ejercicios, etc.

Los siguientes datos son suficientemente ilustrativos de cuanto venimos diciendo. En el mes de diciembre del pasado año 2003, la Ministra de educación daba a conocer la situación escolar no universitaria de nuestro país con relación a la Unión Europea. El titular del ABC, como síntesis de los datos ofrecidos, afirmaba: *Educación reconoce los «sangrantes» niveles de fracaso escolar entre los alumnos españoles*. España es, desde hace una década, el segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de fracaso escolar: desde el año 1994 ha aumentado un 6%. El abandono de la Educación Secundaria Obligatoria alcanza en estos momentos el 29%. Máxime cuando el número de alumnos escolarizados ha disminuido en más de un millón en la última década, pasando de 8 millones en 1994 a poco más de 6 millones y medio en

²⁾ A finales de julio del presente año 2004, una emisora de radio, hacía una entrevista a un profesor universitario. Entre las varias anécdotas que éste narraba, una me llamó especialmente la atención, por cuanto ya reflexionaba yo sobre este tema: Un estudiante americano, al despedirse tras concluir su estancia en España, el profesor le preguntó sobre algunas diferencias entre los estudiantes universitarios españoles y americanos, el alumno respondió que le había llamado mucho atención ver que aquí los estudiantes *no llevan libros*.

2003. Así, seguimos siendo el país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono, tan sólo superado por Portugal con un alarmante 45%. Por otra parte, los estudios evidencian que existe una repercusión del entorno socioeconómico de los alumnos. Según estudios del Instituto Nacional de Estadística mientras cerca de 40% de los extremeños, andaluces y manchegos abandonan el sistema educativo al cumplir los 16 años, sólo lo hacen el 10% de los vascos, navarros o madrileños. El escaso interés, el aburrimiento y la falta de comprensión de los docentes parecen ser las principales causas del fracaso escolar según los jóvenes españoles que abandonan los estudios (www.abc.es, 2003).

El último Informe de la OCDE del año 2003 ofrece datos similares en este mismo sentido: de los 27 países evaluados, los estudiantes españoles ocupan el puesto 18 en comprensión lectora, el 19 en cultura científica y el 21 en cultura matemática. Como ha reconocido el propio Gobierno, los valores de rendimiento de nuestros estudiantes se sitúan en el cuarto inferior de los países considerados; lo que significa que son mediocres (Zapatero, 2003).

Estudios del mes de mayo del año 2004, realizados por el PP y CCOO manifiestan los crecientes conflictos en las aulas, así como el aumento de bajas laborales por amenazas o agresiones del profesorado. En el año 2003 aumentaron la violencia en las aulas un 5% en relación con el año anterior, según el informe del PP. Un profesor de un instituto de secundaria vive una media de 44 situaciones conflictivas al mes: el 60% son enfrentamientos, el 30% insultos, el 9% amenazas y el 0,5% agresiones, según CCOO (Villalba, 2004, p. 16).

En este mismo sentido, los datos de la encuesta de UNICEF (1999) realizada durante los años 1999-2000 en 15 países de América Latina y en la Península Ibérica entre niños y niñas de edad comprendida entre 9 y 18 años, indican que en España un 40% de los niños y adolescentes declaran tener dificultades en la escuela y -lo que es más grave aún- sólo el 10% manifiestan ir al colegio «porque le gusta».

En el nivel universitario, las cifras son igualmente preocupantes. Así, bajo el título: *Universidad y fracaso escolar*, el diario *El Mundo* (2003) nos ofrecía los siguientes datos: alrededor del 25% de los jóvenes de 18 años en la Unión Europea no continúa sus estudios. En el caso de España, la tasa de abandono es similar: el 26%. Aquí, como en el resto de Europa, la mayoría de los abandonos -el 60- se producen en el primer curso. Las cifras ponen de relieve la gravedad del problema: para los jóvenes, por lo que supone de fracaso personal; para las familias, que ven frustradas sus expectativas, y para la sociedad, que debe reflexionar sobre la suficiencia y eficiencia de los recursos dedicados.

Expertos cualificados, afirmaba el citado diario, han examinado las causas de estos índices tan grandes de fracaso, argumentado como razones más destacadas: el aburrimiento derivado de unas metodologías educativas poco o nada atractivas; la irrelevancia de algunos programas para el desempeño de una profesión; las expectativas poco realistas respecto a lo que la Universidad puede ofrecer; las dificultades de transición de la enseñanza media a la superior, o la incompatibilidad entre el alumno y la propia institución. Pero sobre todo la preparación de un buen número de estudiantes que acceden a la Universidad.

El Informe del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades (PNECU), tras el análisis de 939 titulaciones, el 64% del total, entre otros datos, indicaba que el 28% de los alumnos abandona los estudios universitarios, y el 74% de los jóvenes que se gradúan tardan más de lo previsto en los planes de estudio (*El País*, 2003).

Especialmente ilustrativos son los datos obtenidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social» de la Junta de Andalucía inició en el año 2000 un trabajo de investigación conducente al conocimiento de los valores de los futuros educadores³. Tras aplicar un mismo test de valores, durante tres cursos académicos consecutivos (2000-2003), a los alumnos de Magisterio de todas las especialidades, así como a los estudiantes del primer ciclo de Pedagogía, se obtuvo la siguiente jerarquía de valores⁴: 1º afectivos (puntuación: 40,46); 2º morales (36,61); 3º ecológicos (35,49); 4º individuales/liberadores (32,62); 5º corporales (31,51); 6º estéticos (25,65); 7º sociales (24,91); 8º Instrumentales/económicos (21,25); 9º intelectuales (19,65) y 10º religiosos (9,82).

La jerarquía de valores precedente manifiesta la fuerza del valor afectivo (1º) entre los futuros educadores, así como la debilidad del valor intelectual (9º). De modo más concreto es importante, en el tema que nos ocupa, analizar la fuerza de cada uno de los vocablos que han dado como resultado este penúltimo lugar del valor intelectual en la jerarquía total de valores⁵. Esta infravaloración hace difícil el aprendizaje, pues como ya afirmó Confucio: «No enseñar a un hombre que está dispuesto a aprender es desaprovechar un hombre. Enseñar a quien no está dispuesto a aprender es malgastar las palabras» (Mello, 1998, p.55).

³ Para una mayor información sobre esta investigación, Vid. Gervilla, 2002, pp.7-25.

Recordamos al respecto que el número de alumnos (N) del primer año fue de 945, del segundo de 666, y del tercero de 602.

⁴ El intervalo de puntuación oscila entre menos y más 50. La puntuación corresponde al primer año, permaneciendo similar en los dos cursos sucesivos.

⁵ Intervalo para cada palabra: -2 y +2.

CUADRO I. Valores Intelectuales

	Año 1º	Año 2º	Año 3º
Saber	1,59	1,59	1,54
Enseñar	1,53	1,60	1,58
Inteligencia	1,49	1,43	1,36
Conocimiento	1,31	1,43	1,32
Aprender	1,31	1,44	1,47
Pensar	1,16	1,30	1,31
Leer	1,13	1,36	1,29
Memoria	1,08	1,16	1,14
Reflexionar	1,08	1,25	1,23
Libro	1,01	1,23	1,21
Investigación	0,96	1,08	0,91
Deducir	0,92	1,10	1,01
Universidad	0,88	1,00	0,89
Alumno	0,79	0,96	0,99
Ordenador	0,79	0,92	0,90
Facultad	0,72	0,82	0,76
Ciencia	0,52	0,70	0,62
Biblioteca	0,44	0,72	0,60
Tema	0,38	0,62	0,53
Profesor	0,37	0,58	0,66
Asignatura	0,35	0,56	0,47
Apuntes	0,16	0,39	0,34
Estudiar	0,03	0,43	0,35
Conferencia	-0,01	0,24	0,17
Evaluación	-0,44	-0,25	-0,19

Es importante resaltar en el Cuadro precedente, la máxima valoración –y en los tres años consecutivos– de los vocablos relacionados con el saber general: *saber; enseñar; inteligencia, conocimiento, aprender; pensar; leer...*, así como la mínima valoración de las palabras cuando éstas hacen referencia al saber institucionalizado: *biblioteca, profesor; tema, asignatura, apuntes, etc.* Rechazo, incluso, de dos actividades reiterativas en nuestras Universidades: *conferencia y evaluación.*

Los universitarios –según estos datos– desean saber, pero no desean saber, o bien lo desean mínimamente, la sabiduría oficial impartida en las Universidades, esto es, lo que el Ministerio y las Universidades dicen que es necesario aprender. Las causas de ello son múltiples e interrelacionadas: unas institucionales, otras ambientales y otras personales. Baste recordar los *numerus clausus*, la masificación de las aulas, la escasa preparación pedagógica del profesorado; la falta de motivación de los alumnos; la mínima valoración

del esfuerzo; el ambiente social, impulsor más del aparentar que del ser; las dificultades en las salidas profesionales, y un largo etc. que merece la pena investigar.

Otras investigaciones realizadas, en el ámbito nacional, con ciertas matizaciones, confirman estos mismos datos: la infravaloración de los conocimientos institucionales, y de los representantes del saber académico. Los jóvenes no encuentran en las instituciones educativas orientaciones para dar solución a sus problemas fundamentales e inquietudes vitales, datos bastantes graves desde la visión educativa.

Así en reciente estudio, *Jóvenes 2000 y Religión*, publicado el mismo año 2004, (Fundación Santa María, p. 25) entre jóvenes cuyas edades comprendían entre los 13 y 24 años, confirma que el saber relacionado estrechamente con los problemas de la vida no se encuentra en los colegios:

CUADRO II

¿Con quién compartes las inquietudes sobre los grandes problemas de la vida?	(%)
Con los amigos	70
Con los padres	36
Con la pareja	29
Con nadie	15
Con algún sacerdote o religioso	4
Con algún profesor	2

La misma Fundación Santa María en *Jóvenes españoles 99* confirma los mismos datos bajo la pregunta «¿Dónde se dicen las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo?» Las respuestas en porcentajes desde el año 1989 fueron las siguientes:

CUADRO III

	1989	1994	1999	1999-1989
En casa, con la familia	23	50	53	+30%
Entre los amigos	31	35	47	+16%
En los medios de comunicación	34	30	34	=
En los libros	28	20	22	-6%
En los centros de enseñanza (profesores)	14	21	19	+5%
En la Iglesia (sacerdotes, parroquia, obispos)	16	4	3	-13%
En los partidos políticos	16	4	-	-14%
Otros	4	1	1	-3%
En ningún sitio	8	2	3	-5%
Ns/Nc.	4	0,4	-	-4%
N =	4.548	2.028	3.858	

Los jóvenes, no obstante, desean un alto nivel cultural, una buena preparación profesional, así como tener éxito en el trabajo. Así lo manifiestan los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales *Jóvenes y estilos de vida* (Comas, 2003, p. 187), ante la pregunta: *Importancia que tienen estas cuestiones en tu vida:*

CUADRO IV

	Media
Tener buenas relaciones familiares	8,76
Vivir como a cada uno le guste sin pensar en el qué dirán	8,26
Tener muchos amigos y conocidos	8,23
Tener éxito en el trabajo	8,17
Tener una vida sexual satisfactoria	8,10
Obtener buen nivel de capacitación cultural y profesional	7,97
Llevar una vida moral digna	6,97
Respetar la autoridad	6,52
Hacer cosas para mejorar mi barrio o comunidad	5,71
Interesarse por temas políticos	3,76
Preocuparse por cuestiones religiosas o espirituales	3,16

Los datos precedentes ponen de manifiesto que la sabiduría impartida en nuestros centros docentes ha perdido sabor e interés para muchos al no dar respuesta a los problemas fundamentales de la vida de los alumnos. La *filo-sofía* ha perdido la fuerza del *filo* (amante) y se ha quedado sólo en la pasividad de la *sofía* (sabiduría). Hoy, para buena parte de los estudiantes, el saber institucional, al perder su sabor, se ha convertido en un alimento desabrido, que es necesario comer, no por el placer y el sabor del mismo, sino por razones ajenas y externas al mismo. Situación más parecido al enfermo que toma la desagradable medicina, necesaria para sanar, que al placer que ocasiona una sabrosa comida o bebida.

Ello, en modo alguno, indica la apatía o desinterés por la sabiduría en general, sino el pasotismo o minusvaloración del saber impartido en nuestras instituciones, por cuanto el ansia o deseo de saber es algo connatural a todo ser humano, como ya afirmara Aristóteles cuatro siglos antes de a. C.

Urgencia de saber. Saber vivir

El hambre o deseo de saber fue y es una necesidad sentida desde que el ser humano llegó a ser humano, para así dominar más y mejor la naturaleza, asegurar la supervivencia, lograr una mayor calidad de vida, ser más él mismo, organizar con eficacia la sociedad, y, en definitiva, lograr al máximo las posibilidades de su ser y de su hacer: saber vivir y saber convivir. Como ya escribió Ortega y Gasset:

Vivir en su raíz y entrañas mismas consiste en un saberse y comprenderse, en un advertirse y advertir lo que nos rodea, en un ser transparente a sí mismo (1964, p. 415).

Este impulso o deseo de saber se concreta y multiplica en múltiples saberes: saber definir, saber distinguir, saber qué, saber por qué, saber mostrar y demostrar algo, razonar o argumentar, saber el principio de las cosas, etc. Así, unos saberes se dirigen dinámicamente hacia el mundo sensible de la apariencia *-doxa-*, otros hacia la verdadera realidad *-nous-*; unos son falibles, otros infalibles; algunos son inmediatos y otros mediatos; unos teóricos y otros prácticos... Todos ellos fueron modos distintos de saber desde la antigüedad clásica, deseados para satisfacer unas u otras necesidades de los humanos, pues necesitamos saber para vivir, para cubrir las necesidades básicas, y también satisfacer los placeres de la vida.

El ser humano, pues, esta hecho para conocer, es una necesidad vital. Un signo de esta tendencia –como ya afirmara Aristóteles– es el uso y amor a los sentidos, cuya tendencia nos posibilita el conocimiento de diversas maneras según sus capacidades. Los sentidos son, el principio del conocimiento, pues de distinta forma y manera, nos ofrecen la posibilidad del conocimiento sensible y del conocimiento intelectual. Los sentidos versan sobre lo particular y el intelecto sobre lo universal. La repetida sentencia que afirma: *Nil est in intellectu quod prior non fuerit in sensu* (No hay nada en el intelecto que no estuviese previamente en los sentidos) manifiesta la variedad de las sensaciones que percibimos a través de la vista, oído, olfato, gusto y tacto.

La sensación (*aísthesis*), pues, desde la antigüedad, fue considerada la base y el fundamento del saber mediante la cual se abre el proceso cognoscitivo hasta límites insospechados. Este proceso sensitivo y perceptivo se perfecciona por la memoria (*mnéme*), gracias a la cual surge la experiencia (*empeiría*), pues sólo cuando se tienen recuerdos de una cosa se configura la experiencia. A partir de la experiencia, o conocimiento de las cosas singulares, se alcanzará el saber técnico (*téchné*) –o conocimiento

teórico y universal que puede aplicarse a las cosas particulares- y el saber científico (*epistème*) o del ser, un conocimiento universal de lo necesario por sus causas, pues sabe más quien sabe no sólo que algo es, sino también el por qué y las causas de lo que es. Yo puedo vivir el universo por mis sentidos, pero lo vivo muchos más por mi intelecto. Sentir el universo no es lo mismo que pensarlo: pensarlo es poder preguntarse por otros mundos posibles, por lo que es e incluso por lo que no es, pero puede ser.

La sabiduría, pues, en sus múltiples modalidades, es una necesidad vital y una curiosidad, una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en el sujeto. *Homo naturaliter curiosus*. Y así, mientras la vida animal o vegetal vive su nutrición, su crecimiento, su relación o reproducción, etc. sin saberlo, en los humanos saber y vivir se complican, de tal modo y con tal fuerza, que conocer y saber es el modo más humano e intenso de vivir.

Vivir conociendo es vivir mucho más. Es vivir reduplicativamente lo que se es, e incluso vivir lo que no se es. Saber es así un modo más intenso de vivir, una perfección vital (...). Se vive la rosa que no se es al olerla, se vive el mar que no se es al sentirlo frío y salado. Al conocer la naturaleza se vive la naturaleza. Por los sentidos, el hombre vive el universo (Arregui - Choza, 1992, p. 145).

Con toda razón J. Delors, en su famoso libro *La educación encierra un tesoro*, (1977, cap.4º) sostiene que los cuatro pilares de la educación son: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser o formación de la personalidad propia, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. Gracias al conocimiento y al progreso del saber la humanidad goza del bienestar, de la cultura, de la ciencia, de la educación...

El sabor del saber en la antigüedad. «Sophía», «Sapientia», «Philo-Sophía»

La etimología del vocablo *sabiduría*, así como los primeros significados del mismo, manifiestan esta necesidad humana de saber y, sobre todo -y ello es bastante ilustrativo-, el agrado y placer en su adquisición y posesión.

El término griego *sophía*, traducido usualmente por *sabiduría*, significó, en los comienzos, lo mismo la habilidad para realizar una determinada tarea, que la inteligencia o el arte para tomar una decisión. Homero, en la *Iliada* (1980, p. 297) hizo uso de este vocablo para designar la habilidad del carpintero que construye un barco. Sabio, sobre todo en el período helenístico, fue la persona quien, por unir el conocimiento teórico y práctico, posee una actitud de moderación y prudencia, en quien el saber y la virtud son una misma cosa. El *libro de los Proverbios* (3,13-15), escrito en el siglo V a. C., exalta la sabiduría, como síntesis y fuente de todos los valores, cuya posesión es muy superior a los bienes materiales:

Dichoso el hombre que ha encontrado la sabiduría y el hombre que alcanza la prudencia; más vale su ganancia que la plata, su renta es mayor que la del oro. Más preciosa es que las perlas, nada de lo que amas se le iguala.

En este sentido de importancia, e incluso de excelencia vital, es altamente significativo la traducción de la voz griega *sophía* a su correspondiente latina *sapientia* (sabiduría, ciencia, prudencia, filosofía...), cuya raíz, del verbo latino *sapere*, significa «tener tal o cual sabor», «ejercer el sentido del gusto», «tener gusto», y curiosamente también, «tener inteligencia». Se refiere al sentido del gusto y figuradamente se emplea también en un sentido intelectual: «tener juicio», «entender algo» (Corominas-Pascual, p. 111).

Una misma raíz «*sap*» se encuentra presente y, en consecuencia, aportando este mismos significado, en el verbo *sapio*: tener sabor, en el sustantivo *sapor-ris*: gusto, sabor, y en los adjetivos *saporatus-a-um*: sabroso, sazonado, y *saporus-a-um*: sabroso. Esta misma raíz latina se encuentra, como constata el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, en los vocablos *sabor* (*sap-or/oris*) y *saber* (*sap-ere*), otorgándole a este verbo los significados de conocer, saber, ser sagaz o advertido... y también, tener gusto o sabor. En todo caso, pues, encierra en sí la idea de gustar y saborear, lo mismo en el sentido teórico que práctico.

* **Sapio**: tener sabor

SABER (*Sapere*) → «**Sap**» * **Saporus** // **Saporatus**: sabroso

* **Sapor/ris**: gusto, sabor

La vinculación, por tanto, entre saber y sabor, atendiendo a la etimología, es inseparable y altamente significativo. En expresión de Santo Tomás: *Discitur sapientia, sicut sapida scientia* (se habla de la sabiduría como de una ciencia sabrosa). Se trata para él de un saber especulativo, como la ciencia, pero que tiene una repercusión afectiva, un especial gusto o sabor, es literalmente «un saber con sabor», o también una ciencia sabrosa (García López, 1974). Sabiduría es, pues, acorde con la etimología latina, lo mismo el saber del carpintero, artesano o navegante, expertos en su técnica, que el saber especulativo o teórico, con la connotación de sabor, agrado o placer.

Es también altamente ilustrativo que el lugar o espacio en el que se enseña y aprende la sabiduría, la escuela, esté teñido, en su etimología, de este mismo significado placentero y sabroso. En efecto, el significado del vocablo escuela tiene su antecedente inmediato en el vocablo latino *schola*, derivado a su vez del griego *scholé*.

Scholé → *Schola* → *Escuela*

Esta palabra *-Scholé-* en su origen griego significó ocio, distracción, descanso. Recordemos, al respecto, que el ocio culto *-scholé-* era, en la estructura de la sociedad griega, una situación de privilegio que gozaban sólo quienes podían dedicarse al ejercicio del pensamiento y al saber cultural por tener cubiertas las necesidades básicas inmediatas. El énfasis en este sentido fue tal que, con frecuencia, los latinos utilizaron la palabra *ludus* (juego) para referirse a la escuela. Así Cicerón y Marcial emplearon el vocablo *ludumagister* para referirse al maestro de escuela (VV. AA., 1981, p. 180). Platón, en las *Leyes*, habla de la matemática como pasatiempo⁶. Posteriormente, la voz latina *schola* reunirá varias acepciones, sin perder su significado originario: ocio consagrado al estudio, lugar donde se enseña y aprende, y, a la vez, de doctrina que se enseña y aprende. Este último sentido de enseñanza-aprendizaje, así como el lugar físico o edificio de la enseñanza será el que posteriormente predomine en la palabra latina *schola* (escuela).

Especialmente significativo es la etimología del vocablo *filosofía* que nos remite, junto al sentido de sabor agradable, a un amor apasionado. Un saber, que al igual que el amor, siempre está hambriento, es sabroso, agradable, a veces esforzado, y siempre gratificante.

La voz griega *philo-sophía*, término compuesto del verbo *philéo* (amar, aspirar, desear) y el sustantivo *sophía* (sabiduría teórica o práctica), significó en sus orígenes

⁶ «Aprendan jugando y con placer» (Libro VII, 819e).

amor o tendencia a la sabiduría, o el amante de la sabiduría. La actividad más excelente de quienes entonces tenían el privilegio y placer de poder practicarla. Así, Pitágoras, con prestigio y orgullo, habiendo sido interrogado acerca de su oficio, respondió que no sabía ningún arte, sino que era simplemente filósofo; y comparando la vida humana a las fiestas olímpicas, a las que unos concurrían por el negocio, otros para participar en los juegos, y los menos, por el puro placer de ver el espectáculo, venía a concluir que sólo éstos eran los filósofos. Estos testimonios, entre otros muchos, ponen al descubierto la antigua vinculación entre la sabiduría y el amor.

El famoso texto de Platón, en el *Banquete* (201e-205^a), es un argumento privilegiado de esta vinculación sabiduría-amor que sólo es posible en los humanos, pues ni los dioses ni las bestias pueden filosofar. Y como todo amor, el saber es apasionado, ingenioso, bello y necesitado. *Eros* (el amor)⁷, es un *daimon*, un ser intermedio entre dioses y hombres. Por su genealogía se halla en una situación parecida a la que tiene el hombre respecto al conocimiento, situado entre la ignorancia y la sabiduría, pues sólo desea saber quien no es absolutamente ignorante, ni totalmente sabio, pues la ignorancia total del animal ignora la existencia de la sabiduría misma, y la posesión total de los dioses hace desaparecer todo deseo. El filósofo es un *metaxy*, un intermedio entre el sabio y el ignorante, pues sólo el filósofo –al igual que el pobre o el enamorado– está siempre en camino, en una permanente búsqueda, siempre inacabada de la verdad, pues el verdadero filósofo, como advirtió Platón, es el que gusta de contemplar la verdad. Tal «contemplación», sin embargo, no es sinónimo de «posesión», pues todo filosofar es «carencia» y quien alcanza la verdad deja de desearla y, por lo mismo de filosofar. Sócrates, con su famosa sentencia «sólo sé que no sé nada», expresaba irónicamente una permanente búsqueda del saber. Posteriormente Nicolás de Cusa, de modo similar, haría con su *docta ignorantia* un rechazo a los falsos saberes y un estado de apertura al conocimiento: más que una posesión, la ignorancia es una disposición. La filosofía es así, en expresión de Nicolás de Cusa, una *docta ignorantia*, una actividad intelectual que, por su mismo razonamiento, reconoce sus límites. Este reconocimiento es ya un acercamiento a la verdad, pues «cuanto más profundamente doctos seamos en esta ignorancia, tanto más nos acercaremos a la verdad» (Cusa, 1984, p. 26). El saber, *scire*, es, en este sentido, ignorar (*ignorare*) pues el saber empieza cuando el intelecto aspira a buscar la verdad según el deseo innato que en él reside y la aprehende mediante un abrazo amoroso: *amoroso amplexu*.

⁷ El amor se expresa en griego con tres vocablos: *éros*, *philia*, *ágape*. *Éros* es un deseo de lo que no se tiene y echa de menos, un afán primordialmente de belleza. *Philia* es una especie de amistad, de cuidado y trato frecuente; raíz de la palabra filosofía. *Ágape* era una especie de «dilectio», de estimación y amor recíproco (*caritas*) (Marías, 1984, p. 56).

El deseo es, pues, la conexión esencial entre vida y filosofía. Filosofamos por lo mismo que deseamos, y deseamos porque estamos vivos, y la vida es un inextinguible apetito de libertad, un incremento a más vida. Con toda razón afirma Lyotard al respecto: «La respuesta a ¿por qué filosofar? se halla en la pregunta insoslayable ¿por qué desear?» (1989, p. 98).

Este deseo, al igual que la insatisfacción, adquiere múltiples sentidos en la vida humana, pues, como ya observó Aristóteles, (*Metafísica*, Lib. I, 1 y 2) unos buscan el saber en vista a alguna utilidad y resultados que les comporta, y otros buscan el saber por sí mismo, sin utilidad alguna. La filosofía es un ansia de saber desinteresado, sin utilidad ni productividad alguna, sin urgencia inmediata, pues su finalidad es el saber mismo. Su «inutilidad» instrumental se torna validez humanizante y liberadora⁸, por lo que «todas las ciencias son más necesarias que ésta; pero mejor, ninguna» (*Metafísica*, 983a).

El deseo de saber. La pregunta y el problema

Este deseo de saber ha generado en los humanos la formulación de preguntas como medio de alcanzar la sabiduría, por cuanto preguntar es desear, y desear es carecer de algo, tender hacia lo otro como hacia lo que le falta a uno mismo. Por eso, el ser humano, eterno preguntón, es un ser que pregunta y se pregunta. El interrogante se convierte así en la característica intrínseca y definitiva de esta parte de la naturaleza que ha creado la cultura y, al crearla, ha potenciado la misma naturaleza.

Preguntar es abrir horizontes por medio de la pregunta, es el resultado de la admiración. Preguntar implica siempre un distanciamiento, alejarse en el espacio a fin de poder introducir la perplejidad que motiva el juicio crítico. Preguntar supone ganar distancia, desligarse de la atadura de la experiencia sensitiva y poder contemplarla desde un horizonte diferente: el horizonte de la conciencia. Tan sólo el hombre es capaz de llegar a este estado, nada cómodo y no siempre útil, pues sólo el ser humano es capaz de suspender toda acción directa hacia su entorno para reflexionar sobre sí mismo.

⁸⁾ «Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían casi todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornamento de la vida. Es, pues, evidente, que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a esta como la única ciencia libre, pues esta es sólo para sí misma (...) aunque es indigno de un varón no buscar la ciencia a él proporcionada» (Aristóteles, *Metafísica*, 982b).

El hecho de preguntar es ya un saber, un saber ignorado, pero saber que, desde la ignorancia, demanda una respuesta, aunque no siempre la pregunta haya logrado una respuesta eficaz⁹. La eficacia, sin embargo, en nada mengua su valor. De aquí que la pregunta haya sido y sea un momento importante para lograr la sabiduría. Una respuesta sin pregunta, al igual que una solución sin problema¹⁰, no es verdadero saber, o al menos, no un saber acorde con la curiosidad de la naturaleza humana. Nuestra vida es una permanente pregunta-respuesta, un dinamismo problemático entre necesitar-tener, buscar-hallar, conocido-por conocer, desear-satisfacer... Y es algo tan natural como nuestra experiencia diaria que nunca deja de preguntarnos, convirtiéndose las respuestas, cuando las hay, en sucesivas preguntas. De este modo, bajo la estructura pregunta-respuesta se encuentra la realidad de vivir: una permanente búsqueda desde algo que ya se posee. Por eso es posible la precomprensión de algo todavía desconocido: porque la «unidad de conocimiento», la clave de comprensión de todo posible saber, es algo ya poseído. Ni desde la total comprensión, ni desde la ignorancia completa es posible el progreso del saber¹¹.

Sócrates nos enseñó que sólo es sabio quien sabe que no lo es, porque es consciente de su ignorancia, de lo poco que sabe y de lo mucho que le queda por saber. Con su hábil método, fue un gran maestro en la adquisición de la sabiduría, pues mediante hábiles preguntas conducía a su interlocutor al descubrimiento de la verdad que ya posee en su interior. Lo importante es hacer perder al oyente su tranquilidad, ponerle en desacuerdo consigo mismo, sacar a la luz. Este método interrogativo o socrático, es, además de un método didáctico, un método heurístico, de investigación y descubrimiento de la verdad. El maestro presenta el objeto, sugiere ideas, demanda la colaboración del alumno en la producción del saber, dirige, mediante sucesivas preguntas, observaciones, comparaciones, sistematizaciones para alcanzar el conocimiento. Para ello, el diálogo puede orientarse en dos sentidos o formas: la ironía (fingir que no saber de lo que se está hablando, para convencer al interlocutor de

⁹⁾ El profesor Fullat señala el doble resultado o respuesta a los interrogantes humanos: Preguntas del ser humano que han obtenido respuestas con éxito: cuál es el microbio causante de la rabia o la construcción de puentes; otras, en cambio, no ha recibido respuesta definitiva después de siglos de historia del pensamiento, como por ejemplo qué es el bien. La razón humana, pues, actúa doblemente: con eficacia -solucionando problemas concretos- cual es el discurso científico-tecnológico; y de manera ineficaz -cuestiones que no resuelven problemas concretos de la vida humana, pero que no por eso dejan de ser igualmente importantes, como la belleza o la justicia que no han recibido una respuesta definitiva- son los discursos de tipo filosófico y crítico (Fullat, 1988, pp. 27-28).

¹⁰⁾ Problema apunta a su origen griego. pro: delante y ballo: arrojar o lanzar. Proballo = lanzo, propongo, doy la señal...Problema fue un saliente, un promontorio, y también una tarea, una cuestión siempre propuesta (Fullat, 1992, p. 23).

¹¹⁾ Jeanne Delhomme acertadamente, hace tiempo, afirmó que el pensamiento interrogativo surge como consecuencia de la superación de dos actitudes insuficientes y opuestas entre sí: «la atención a la vida» y el «sueño», es decir, la pura presencia y la simple ausencia. La interrogación incluye ambos opuestos y a la vez los integra. Dentro de su ámbito se da, o puede darse, el saber (Delhome, 1984, p. 56).

su ignorancia) y la mayéutica (partiendo de lo conocido llega a descubrir la verdad: definiciones y conceptos generales). Él mismo compara su enseñanza al arte de las parteras, ya que consiste en dar a luz los conocimientos que se forman en la mente de sus discípulos.

Yo tengo en común con las parteras, el ser estéril en sabiduría; y lo que desde hace muchos años me reprochan, justamente, es que interrogo a los demás pero nunca respondo de mí, por no tener pensamiento sabio alguno que exponer (Teeteto, 150c).

El problema, al igual que la pregunta, conlleva siempre algo conocido y algo por conocer, por lo que suele tener, explícita o implícitamente, la forma de pregunta, aunque no toda pregunta es necesariamente un problema¹². Se trata de un modo de conocer propio -en expresión de Ortega- de «la bestia divina, siempre cargada de problemas» (1964, p. 358), pues el pensamiento actúa frecuentemente mediante problemas, y para que haya un problema tiene que haber datos. Si no nos es dado algo, no se nos ocurriría pensar en ello o sobre ello; y si nos fuese dado todo tampoco tendríamos por qué pensar. El problema supone una situación intermedia: algo dado y que lo dado sea incompleto. Esto es conciencia del problema. Es saber que no sabemos bastante, es saber que ignoramos.

El problema, en sí mismo y al margen de su solución, es algo valioso, por cuanto es también un saber ignorado y deseado. Refiriéndose a la filosofía, escribió Bertrand Russell que ésta

debe ser estudiada no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, sino más bien por el valor de los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación; pero ante todo, porque por la grandeza del Universo que la filosofía contempla, el espíritu se hace a su vez grande y llega a ser capaz de la unión con el universo que constituye su supremo bien (1972, pp. 134-135).

¹²⁾ Según Aristóteles, «problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o rechazo, o también a la verdad y al conocimiento» (Top., I, 11, 104 b).

Pregunta y problema, pues, poseen en común el deseo de saber –saber ignorado– origen y medio privilegiado para alcanzar la sabiduría y, en consecuencia, huir de la ignorancia.

Carencia de la sabiduría: la ignorancia

La ignorancia ha sido siempre un mal a rechazar, un no-saber dolorido por falta de lo necesario.

¿Por qué al hombre –se preguntó Ortega y Gasset– le duele la ignorancia, como le duele un miembro que nunca hubiese tenido? (1964, p.78).

Los humanos hemos rechazado la ignorancia, cual ceguera, que impide el desarrollo humano en todos sus órdenes o dimensiones. El refrán popular es significativo al respecto: «El que no sabe es como el que no ve». De aquí, pues, la similitud y frecuentes comparaciones de la ignorancia con la ceguera, las tinieblas o la oscuridad...; a diferencia de la sabiduría identificada con la luz, sea ésta luz natural, intelectual, del alma, de la razón, del conocimiento, etc. O como diría Nicolás de Cusa: «La precisión de la verdad luce incomprensiblemente en las tinieblas de nuestra ignorancia» (1964, p. 26).

Pero no toda ignorancia ocasiona igual dolor o el mismo grado de ceguera. Urge, pues, liberarse sobre todo, y en un primer momento, de la ignorancia de la sensación, de la experiencia vital. El resto son ignorancias que duelen menos, al menos no son tan urgentes para sobrevivir. Aunque la urgencia en nada anula la dignidad; al contrario, la urgencia conduce a la necesidad, pero no a la dignidad. Las ignorancias que afectan a la supervivencia o necesidades básicas duelen más y su liberación se presenta con una urgencia extrema, cual es el caso de la enfermedad, del hambre o de la miseria... Todo aquello relacionado con el cuerpo en cuanto «animal», pero un animal singular adjetivado como «animal racional», «político», «simbólico», «religioso», «que ríe», «que habla», «interrogante» (Gervilla, 2000, pp. 11-12). Un animal, en expresión de Zubiri, «que trasciende su propia animalidad» (1986, p. 95). De aquí que la liberación de la ignorancia corporal, siendo necesaria e incluso urgente, no sea suficiente. La posibilidad de trascender la animalidad, sitúa al hombre en la necesidad de liberarse

de otras ignorancias o cegueras que le impiden ser más humano: aprender a ser, ser mejor. Y quien dice «mejor» dice valor¹³.

Así, este saber –estrechamente relacionado con la cultura, la alfabetización, el poder, la ciencia, el bienestar– es, pues, una liberación, pues la ignorancia es el alimento de la esclavitud y cuanto más bajo es el nivel de formación de las personas menos podrán ejercer sus derechos y más fácilmente serán víctimas de quienes deseen oprimirlas. El permanente interés por la creación de escuelas y universidades, como lugares y centros de humanización, a través de la historia, manifiesta el consenso generalizado de la necesidad de la sabiduría, para liberar al ser humano de toda clase de esclavitudes. Saber es poder, saber es liberación, saber es humanización. La lucha contra el analfabetismo es, por tanto, una batalla contra la ceguera y la esclavitud humana. Entre otros, es obligado, en este sentido, la referencia a la figura del brasileño Paulo Freire, cuya pedagogía, dentro del marco del analfabetismo, el subdesarrollo y la dependencia, se elabora en torno a la educación liberadora orientada hacia la humanización mediante el proceso de concienciación. *La educación como práctica de la libertad* o *la Pedagogía del oprimido*, son obras significativas al respecto¹⁴.

¿Es posible recuperar el sabor del saber?

Ante la situación actual, urge realizar un análisis de los hechos y causas que han conducido a la filosofía y al saber académico en general a esta situación, cuando menos, insípida. La famosa frase de Ortega y Gasset «Yo soy yo y mi circunstancia y si no salvo a ella no me salvo yo» (1964, p. 322), adquiere todo su vigor, antes y ahora. Los múltiples aspectos configuradores del contexto material y social son fuertes condicionantes del desarrollo humano. Es necesario salvar las circunstancias para salvar la persona. Si en la antigüedad podían buscar la sabiduría sólo quienes se encontraban liberados de las necesidades materiales, liberándose así también de la ceguera de la igno-

¹³ Aprender es liberarse de la ignorancia, de la duda, de la ceguera, de la incompetencia para alcanzar algo mejor: ser mejor. Y quien dice «mejor» dice valor (Reboul, 1999, p. 11)

¹⁴ Alfabetizar es concienciar. La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que tiene el hombre de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La alfabetización es conciencia reflexiva de la cultura, reconstrucción crítica del mundo humano, apertura de nuevos caminos. Aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología (Freire, 1975, pp. 23-24).

rancia, hoy, buena parte de los alumnos acuden a nuestras Universidades para poder satisfacer las necesidades básicas humanas, para poder desempeñar una profesión, ocupando un puesto de trabajo en nuestra sociedad. Esto es importante tenerlo en cuenta para interpretar la situación actual.

A nuestro entender, la sabiduría hoy podría recuperar, al menos para muchos, su grato sabor en los centros institucionales si éstos saben orientar sus enseñanzas hacia los aspectos fundamentales de la persona: saber *ser* y *saber hacer*.

- Los centros docentes han de dar, y además saber dar, respuesta a las preguntas y problemas fundamentales de la vida. El sentido de la existencia, que todo ser humano necesita para vivir en cuanto humano, es un tema, y también problema, ineludible que no siempre admite negación, ni demora. Aprender la *ser*, la atención a la construcción personal, o lo que es lo mismo, la realización personal goza de una importancia tal que -para E. Fromm- no puede ser suplantada por ninguna otra considerada mejor:

El desarrollo y la realización individual constituyen un fin que no debe ser nunca subordinado a propósitos a los que se atribuyen una dignidad mayor (1995, p. 309).

Y si la escuela no da respuesta a tales preguntas, o no las da adecuadamente¹⁵, es necesaria su búsqueda fuera de ella, en otras personas e instituciones. Y si ello fuese así, la escuela negaría o carecería de su principal finalidad: la construcción humana (educación), convirtiéndose en centros transmisores de saberes, frecuentemente inertes, y en consecuencia impositivos, al carecer de la fuerza vital para la orientación y transformación personal.

La solución no radica sólo en aumentar la escolaridad obligatoria de 14 a 16 años, por cuanto si con ello se ofrece más de lo mismo, las consecuencias pueden ser más negativas que positivas. Incrementar el tiempo del saber escolar puede conducirnos lo mismo a un mayor amor que a un mayor odio al mismo. A veces, la imposición, como el amor obligado, provoca más rechazo que adhesión.

- El sistema educativo, además, debe dar respuesta al futuro profesional de los jóvenes, por cuanto el saber hoy es, para muchos, un medio para el hacer. Uno

¹⁵ Véase Cuadros II y III.

y otro, *aprender a ser* y *aprender a hacer*, son dos dimensiones inseparables de un mismo ser, que necesita de la sabiduría para llegar a ser lo que es por naturaleza.

Ambos aprendizajes, sin embargo, se ven disociados (vocación y profesión) en aquellas situaciones en las que el sujeto se ve obligado a estudiar no lo que quiere, sino lo que puede. La economía familiar, la masificación, y, sobre todo, los límites de acceso a las distintas especialidades son condicionantes del saber. En múltiples universidades españolas la existencia de *numerus clausus* obliga a un colectivo de alumnos a cursar lo que no desea en primera opción, a tenor de la nota alcanzada en la selectividad. Tal obligatoriedad, además de restar interés al saber, orienta al alumno a un hacer no acorde con su ser, así como a desempeñar, en el futuro, una labor desagradable. De este modo, se obliga al alumno a estudiar lo que no desea para desempeñar un trabajo que no le agrada. Ello es más grave aún en el caso de los educadores por cuanto el ser y el hacer es objeto de transmisión.

A ello hemos de sumar las clases particulares y el funcionamiento de tantas academias a las que el alumno acude para aprender lo que no le ofrece satisfactoriamente la universidad. La existencia hoy de tantos postgrados (master y experto) puede ser la ampliación y profundización de los contenidos universitarios, o también el intento de subsanar la ineficacia de éstos.

- El medio para hacer realidad el deseo de *ser* y el deseo de *saber-hacer* es frecuentemente el esfuerzo, que nos hace superar las dificultades y posibles obstáculos, más aún en la actualidad en la que el progreso científico y tecnológico nos ha deparado toda clase de bienestar eliminando todo esfuerzo, y placer y el amor no siempre son coincidentes (Gervilla, 2003, pp. 97-114). El amor a la sabiduría, como todo amor, exige, a veces, esfuerzo, sacrificio y superación. Nos esforzamos por algo valioso, que merece la pena, mostrando resistencia o venciendo obstáculos, pues no siempre coincide el bien con lo que me gusta. La vida de todo ser humano es, así, una batalla entre placer y deber, entre el bien y el mal, o entre lo que vale y lo que más vale, de la cual no es posible huir, sino vencer o ser vencido. El esfuerzo, siempre como medio, es un valor decisivo en esta superación, y sin embargo, nada vigente en muchos jóvenes como afirma Javier Elzo:

Los jóvenes españoles de finales de los noventa invierten afectiva y racionalmente en valores finalistas, tales como el pacifismo, tolerancia, ecología, etc., y

sin embargo presentan grandes fallos en valores instrumentales sin los cuales es imposible su consecución. Me refiero a los déficit que los jóvenes presentan en valores tales como el esfuerzo, la auto responsabilidad, la abnegación, el trabajo bien hecho, etc. sin los cuales es imposible su consecución (1998, p. 12).

Actualmente goza de más popularidad y valor el dinero que se posee, fruto de la lotería, que el ganado con el esfuerzo del trabajo; la fortuna adquirida por herencia que aquella lograda tras años de ejercicio profesional; el aprobado conseguido «por suerte», que el alcanzado tras un largo período de estudio... La expresión, acuñada hace pocos años, de la «cultura del pelotazo» se refiere a la habilidad de conseguirlo todo en el mínimo tiempo y con el mínimo esfuerzo posible. Como sostiene Victoria Camps:

A finales del siglo xx la ostentación y el lujo no están mal vistos. El profesional exitoso no tiene nada de ascético, la capacidad de multiplicar el dinero en el menor tiempo posible es la medida del éxito profesional. La valía del hombre y la mujer, en buena parte, se manifiestan en su poder adquisitivo. El tener es la medida del ser. La prosperidad, la opulencia, la abundancia, el comprar muchas cosas y cambiarlas a menudo son las medidas del valor social (1998, p. 74).

Y sin embargo afirmamos, con toda razón, que la educación es «curriculum», una carrera ilusionante en la cual el «sudor» y el esfuerzo es imprescindible para llegar a la meta.

■ Y todo ello desde la base de una permanente insatisfacción que ha de generar la enseñanza-aprendizaje impartida en nuestros centros educativos, pues el ser humano, por naturaleza, es siempre un ser insatisfecho, positivamente insatisfecho. Nunca se encuentra totalmente contento con su ser, su hacer o su tener, de aquí el hambre de superación, la necesidad de crítica, y hasta de rebeldía, ante un deber-ser inexistente. La insatisfacción es vida y esperanza de lo que todavía no hay, deseo de utopías y valores, pues privados de esperanza, ya no hay ninguna razón para luchar por algo nuevo; se acepta sin discusión la situación actual. La esperanza es, pues, una necesidad fundamental de las personas, es como el oxígeno de la humanidad¹⁶.

¹⁶ La esperanza es el presentimiento de que la imaginación es más real y la realidad menos real de lo que aparece. Es la sensación de que la última palabra no es para la realidad de los hechos que, a veces, oprimen y reprimen.

Los satisfechos no desean nada nuevo, no quieren cambiar el mundo, no prestan interés por una salvación futura. El presente les satisface y basta. Quienes no admiten valores carecen de esperanza, ha muerto su ilusión, y, en consecuencia, tienen que cargar con la insatisfacción adormecida a base de múltiples cosas banales. A tal insatisfacción se le puede adormecer y distraer, pero no saciar con el progreso y el consumismo.

Nos interrogamos si las enseñanzas de nuestro sistema educativo generan la insatisfacción necesaria para seguir aprendiendo, o por el contrario, adormecen a sus destinatarios, matando todo deseo e ilusión. Si la educación no genera sensación de avidez, de tensión, tendríamos que sentenciar con el profesor Fullat: «Malditas sean las educaciones que satisfacen» (1998, p. 14).

El profesor, en esta positiva tensión,

debe despertar deseos, aunque no pueda satisfacerlos. Deseo de saber, sin duda; más aún deseo de ver, de mirar, de preguntarse, de quedarse perplejo, de moverse en un mundo mágico que el joven casi siempre desconoce y que el profesor descubre, entreabriendo una puerta, quizás sin atreverse a franquearla él mismo. Contagiar el pensamiento pensando ante los estudiantes y con ellos (hoy se acentúa más esto segundo que lo primero...) es la función primordial del profesor, la única que justifica su existencia. Si no, ¿para qué? Hay libros y ensayos y artículos y mapas y bancos de datos. Todo está mejor y más completo en ellos. Lo que no está es el entusiasmo, el gusto por las cosas (Marías, 1983, p. 14).

Hemos de recuperar la imagen del profesor-autoridad¹⁷ -*auctoritas*, no *potestas*- prestigio en el ser, saber y hacer. Y el prestigio no se impone, sino que se desea y se busca, porque nos ayuda a crecer como personas, dando solución a nuestros interrogantes y problemas. Por eso, se busca el prestigio del médico ante la enfermedad, del abogado ante el problema jurídico, del arquitecto ante la obra a realizar, o del profesor ante la ignorancia vital y la formación humana.

¹⁷⁾ Autoridad y poder no son dos términos sinónimos hoy, ni lo fueron en sus orígenes, pues la autoridad -«*auctoritas*», en su acepción más primitiva, era una prerrogativa de los ancianos -«*senes*», del senado romano, quien sin embargo, no poseía el poder -«*potestas*». Su única fuerza era moral o conciliar, dado el reconocimiento de una mayor experiencia y, por tanto, competencia en los diversos asuntos de la «res pública».

Conclusiones

Los datos, argumentos y reflexiones precedentes nos conducen hacia las siguientes conclusiones:

- Hoy, como siempre, los seres humanos deseamos la sabiduría. El hambre o deseo de saber fue y es una necesidad intrínseca de los humanos para dominar más y mejor la naturaleza, asegurar la supervivencia, organizar la sociedad, ser más él mismo...
- Sin embargo, la situación actual, a tenor de las investigaciones consultadas, manifiesta que, para muchos alumnos, el saber académico ha perdido su sabor, al no dar respuesta adecuada a sus necesidades y aspiraciones. Ello ocasiona con cierta frecuencia absentismos, fracasos escolares, violencias, controles e imposiciones, etc.
- Tales imposiciones contrastan con la etimología de los vocablos «filosofía», «sabiduría» y «escuela», así como los orígenes del saber, que expresan una estrecha vinculación entre *saber* y *sabor*, tanto en su adquisición como posesión. La admiración, la pregunta, el problema..., fueron situaciones generadoras de curiosidad y, por tanto, medios adecuados para huir de la ceguera de la ignorancia. Las circunstancias actuales demandan nuevas investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje impartida en nuestros centros docentes orientada a recuperar la pasión por la sabiduría.
- Creemos en la posibilidad de recuperar el «sabor del saber» si nuestras escuelas y universidades poseen la preparación suficiente para dar respuesta acertada a los interrogantes fundamentales de la vida, preparan adecuadamente para un futuro profesional, se valora el esfuerzo como medio para alcanzar lo que se desea como valioso y, sobre todo, el saber adquirido genera una permanente insatisfacción orientada hacia una constante superación personal.

Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (1986): *Metafísica*. Madrid, Aguilar.

ARRIGUI, J. V. ; CHOZA, J. (1992): *Filosofía del hombre*. Madrid, Rialp.

AA.VV. (1981): *Diccionario Enciclopédico Salvat*, vol. X, Madrid, Salvat Ediciones.

- CAMPS, V.; GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona, Ariel.
- COMAS, D. (coord.) *Jóvenes y estilos de vida*, Fundación de Ayuda contra la drogadicción. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003.
- COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A (1986): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispano*, vol. V, Madrid, Gredos.
- CUSA, N. (1994): *De Docta Ignorantia*. Barcelona, Orbis.
- DELHOME, J. (1984): *La pensée interrogative*. París, UGE.
- DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- DOREY, R. (1988): *Le désir de savoir*. París, Denoël.
- ELZO, J. (1998): «Jóvenes, noche y diversión: una interpretación sociológica», en *Misión Joven*, 258-259.
- FEERATER MORA, J. (1994): *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel.
- FINKIELKRAUT, A. (1993): *La sabiduría del amor*. Barcelona, Gedisa.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FROMM, E. (1995): *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires.
- FULLAT, O. (1988): *Filosofía de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives.
- (1992): *Filosofías de la Educación*. Paideia, Barcelona, CEAC.
- (1988): «¿El valor?; mejor el bien», en E. GERVILLA: *Axiología educativa*, Granada, TAT.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (2004): *Jóvenes 2000 y Religión*. Madrid, SM.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (1974): «Sabiduría», en V. GARCÍA HOZ: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor.
- GERVILLA, E. (2000): *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona, Herder.
- (2002) «Educadores del futuro, Valores de hoy (I)», en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15.
- (2003): «Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer», en *Revista Española de Pedagogía*, 224.
- HOMERO (1980): *Ilíada*, Planeta, Barcelona.
- INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. www.ince.mec.es/pub/pubindi.htm#ref02
- LYOTARD, J. F. (1989): *¿Por qué filosofar?* Barcelona, Paidós.
- MARIAS, J. (1993): «El profesor universitario», en *Diario ABC*, 7 de diciembre, Madrid.
- (1984): *Historia de la Filosofía*. Madrid, Revista de Occidente.
- MELLO, A. (1998): *El Canto del pájaro*. Santander, Sal Térrea.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964): «¿Qué es filosofía?», en *Obras Completas*, vol. VII, Madrid, Revista de Occidente.

- PLATÓN (1990): «El Banquete o del Amor», en *Obras completas*. Madrid, Aguilar.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- REBOUL, R. (1999): *Los valores de la educación*, Barcelona, Idea Universitaria.
- RUSSELL, B. (1972): *Los problemas de la Filosofía*. Barcelona, Labor.
- RORTY, R. (2002): *Filosofía y futuro*, Barcelona, Gedisa.
- UNICEF (1999): «La voz de los Niños, Niñas y Adolescentes de Ibero América»,
www.uniceflac.org/espanol/voces/voces3encuesta1.htm
- VILLALBA, J. R.: *Gremios amenazados*, IDEAL, Granada 19 mayo, 2004.
- ZAPATERO, V. 9, Diciembre, 2003, <http://www.elmundo.es/universidad>
<http://www.abc.es>. viernes 5 de diciembre de 2003.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza, Editora Nacional.
- Elmundouniversidad.com. «Universidad y fracaso escolar». 9 diciembre, 2003.
- El País Universidad, 9 enero 2003. Análisis de los años 1996-2000.

¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate¹

Rafael Merino

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
rafael.merino@uab.es

Joaquim Casal

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
joaquim.casal@uab.es

Maribel García

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
maribel.garcia@uab.es

Resumen

El presente artículo pretende resumir el debate sobre los itinerarios en el sistema educativo, en concreto en la enseñanza secundaria y la formación profesional. Después de un breve repaso por algunas reformas europeas centradas en la comprensividad, en sus éxitos y fracasos, y después de otro breve repaso histórico de las reformas educativas españolas del 1970 y del 1990, se propone una distinción entre vías para el diseño institucional del sistema educativo e itinerario para la construcción sociohistórica protagonizada por los jóvenes que circulan por la educación secundaria.

Palabras clave: itinerarios educativos, comprensividad, formación profesional, sistemas de vías separadas, sistemas integrados, sistemas de vías conectadas, reformas educativas.

¹⁾ Este artículo forma parte de la revisión teórica que el GRET (Grup de Recerca Educació i Treball, Universitat Autònoma de Barcelona) está realizando en el marco del proyecto I+D 16-19. *Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria* (referencia BSO2003-07739).

Abstract: *The controversy of pathways in educational systems; a debate on comprehensibility and vocational training.*

This article aims at summarising the debate on pathways in educational systems, and more precisely in Secondary Education and Vocational Training alike.

After a brief review of certain European reforms based on the success and failure of comprehensibility and following a historical review of Spanish educational reforms in 1970 and 1990, a distinction among the different routes for the institutional design of educational systems, as well as educational pathways intended to the sociohistorical construction led by Secondary Education students, is presented.

Key words: educational pathways, tracked pathways, unified pathways, linked pathways, educational reforms.

Introducción

El objetivo de este artículo es hacer un balance de las reformas educativas en la enseñanza secundaria, o dicho de otro modo, de cómo se han construido los sistemas educativos en las últimas décadas, ya que el aumento de las tasas de escolarización ha superado con creces el ámbito de la escolarización primaria. En los países desarrollados la universalización de la enseñanza primaria es un objetivo que se cumple a mediados del siglo xx. A partir de los años sesenta, el crecimiento de las tasas de escolarización de los adolescentes y jóvenes², chicos y chicas, plantea grandes retos para el sistema educativo más allá de la enseñanza primaria. La enseñanza secundaria y la universitaria habían sido diseñadas para una minoría de la población y no podía funcionar con los mismos esquemas para una población creciente, en número y en diversidad interna. Una respuesta fue alargar la enseñanza obligatoria hasta los 15 ó 16 años, pero en una etapa llamada genéricamente secundaria inferior, con contenidos que iban más allá de la enseñanza básica. Otra cuestión, que incide tanto en esta primera etapa secundaria, pero sobre todo en la etapa postobligatoria, son los contenidos. Si cada vez hay más jóvenes que se mantienen en el sistema educativo (no universitario) hasta los

⁽²⁾ Las causas de este crecimiento son múltiples, aunque las económicas fueron las que se citaron más a partir de la teoría del capital humano, muy extendida en los años sesenta y setenta. Las expectativas de movilidad social y los menores costes de oportunidad para las familias en un contexto de desarrollo de políticas de bienestar hicieron que aumentara las expectativas depositadas en una mayor inversión escolar.

18, 19 ó 20 años, aparece el problema de qué tienen que estudiar. La respuesta histórica ha sido la diversificación interna para acoger la diversidad de intereses y de capacidades de los jóvenes, así como la incorporación de la formación profesional, para un oficio, en el sistema educativo. Pero la diversificación fácilmente deriva en categorización y clasificación social. Así, las primeras críticas de la teoría de la reproducción destacaron justamente el papel de legitimación de las desigualdades sociales de esta diversificación interna³. Para reducir esta reproducción aparecieron las ideas comprensivas o de unificación de las diferentes vías desarrolladas en la enseñanza secundaria, que se han intentado aplicar en diferentes reformas educativas, con un éxito desigual.

En el presente artículo intentamos analizar este proceso primero haciendo un somero repaso al contexto europeo. Aunque las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países europeos son considerables (y a veces, en los países más descentralizados, las diferencias internas también son acusadas), podemos estudiar el fenómeno de las reformas comprensivas, el debate teórico y sobre los diseños a aplicar, las respuestas al aumento de la escolarización de los jóvenes en definitiva, no desde una perspectiva clásica de la educación comparada pero sí desde la comprensión más allá de lo que ha pasado en cada país.

En segundo lugar, haremos un repaso histórico sobre esta cuestión en el caso español. En concreto, veremos como la Ley General de Educación (LGE, 1970), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) han tratado estos temas y como se ha ido configurando y construyendo la enseñanza secundaria en España.

Finalmente, concluiremos el artículo con un esbozo de explicación teórica sobre la construcción socio-histórica y socio-política de las vías e itinerarios en el sistema educativo.

El contexto europeo de las reformas comprensivas

Hablar de contexto europeo no deja de ser problemático, como no deja de ser problemática la definición de Europa, tanto en sus límites geográficos como sobre todo

³ Destacamos por su difusión la *teoría de la doble red* de Baudelot y Establet, teoría que contrastaremos para el caso español más adelante.

en su constitución social, económica y política. Es cierto que se ha avanzado bastante en unión económica, y más que económica, monetaria. Se ha hablado mucho de la convergencia europea en términos económicos, por ejemplo, en el acercamiento de la renta per cápita española a la media comunitaria. En el campo político Europa va tejiendo y destejiendo la convergencia y queda mucho camino por recorrer para alcanzar la ciudadanía europea. Y en el campo social el debate está fundamentalmente en manos de los académicos. El caso de la educación es paradigmático. Los estados son celosos de sus sistemas nacionales⁴, aunque la retórica oficial vaya por otro lado, y hace años que se habla de la dimensión «societal» de la educación (Maurice, 1994) pero de hecho las influencias mutuas han sido tales que algunos autores hablan de ciertas convergencias en los sistemas educativos (Green et al., 2001)⁵.

Aún así, las divergencias en la construcción de los sistemas educativos son múltiples. Pero tampoco son estrictamente nacionales. Podemos agrupar los diferentes países europeos en tres tipos de sistemas educativos (Raffe, 1998, Jackson, 1999): *tracked*, *linked* y *unified systems*. Los *tracked* o sistemas de vías separadas se caracterizan por tener una clara distinción entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior, que tiene itinerarios curriculares académicos y profesionales muy marcados, e incluso se imparten en centros diferentes. Sería el caso de los países germánicos, con su estructura de sistema dual y formación en alternancia. Los *unified* o sistemas integrados son los que han diseñado una especie de continuum entre la enseñanza primaria y la secundaria inferior, sin diferenciación curricular (que sí que se realiza en la enseñanza postobligatoria). Sería el caso de los países escandinavos. Los *linked* o sistemas de vías conectadas se caracterizan por una enseñanza secundaria inferior claramente separada de la primaria y con vínculos a los itinerarios académicos o profesionales postobligatorios. Sería el caso de Francia, Italia, Grecia, Portugal y en parte el Reino Unido, con algunas variaciones particulares importantes. El caso español ha evolucionado desde el sistema de vías separadas al sistema de vías conectadas, como veremos en el apartado siguiente.

Desde una perspectiva histórica, podemos apuntar otra hipótesis para la convergencia: la evolución tanto de los sistemas *tracked* como de los sistemas *unified* hacia formas de *linked*. Es decir, los sistemas educativos más segregados han introducido

⁴ Quizá porque la pérdida de soberanía real en política económica y en política exterior (o sea, debido a la tan citada mundialización) lleve a los estados a hacer énfasis en la dimensión cultural nacional. Ha sido para Alemania mucho más fácil renunciar al marco que una poco probable reforma de su sistema dual.

⁵ Estos autores prefieren hablar de convergencias, en plural, más que de convergencia. De hecho, el título de su libro es bien explícito: *Convergencias y divergencias en los sistemas educativos europeos de educación y formación profesional*. Entre las convergencias que cita, cabe destacar: los objetivos de la enseñanza obligatoria, el retraso de la edad de especialización y la conexión del fracaso escolar con dispositivos de inserción laboral.

elementos de comprensividad⁶ y los sistemas más integrados han realizado reformas que han introducido elementos de diversidad curricular⁷. Aunque las formas puedan variar, parece ser que el sistema de vías conectadas puede presentarse como el hipotético sistema europeo. También se podría decir que existe una comprensividad fuerte aplicada en la enseñanza secundaria inferior, a al menos en sus primeros ciclos, y una comprensividad más débil en la enseñanza secundaria superior.

Esta especie de movimiento hacia el medio puede entenderse mejor con algunos ejemplos de cómo la aplicación de determinadas reformas los efectos no queridos, e incluso perversos, acaban por desvirtuar el objetivo de estas reformas. Las reformas llamadas comprensivas fueron impulsadas por fuerzas sociopolíticas progresistas en los años sesenta y setenta. En Suecia tuvieron bastante éxito, quizás porque ya tenía una estructura social bastante igualitaria. Pero en el Reino Unido y en Alemania fracasaron. En el Reino Unido porque la *comprehensive school* quedó para los alumnos que no tenían el nivel suficiente para ir a las *grammar school*. Algunos sectores de las clases medias se opusieron con firmeza a la generalización de la escuela comprensiva, y defendieron la introducción de dispositivos formativos (*sixth form*) que permitieran distinguir a los alumnos que se preparaban para ir a la universidad (Kerckhoff et al., 1997). Algo parecido pasó en la experimentación de la LOGSE, como veremos más adelante.

Otro fracaso aún más sonado fue el alemán. En los años setenta se introdujo la enseñanza comprensiva en la secundaria inferior con las *Gesamtschule*, pero sólo llegó a escolarizar al 5% de la población escolar (Rescalli, 1995), con lo cual el sistema alemán pasó de tener tres vías a tener cuatro, es decir, más segregado de lo que estaba. También podemos encontrar algún paralelismo con lo sucedido en España en los años ochenta con la experimentación del tronco común, que comentaremos en el apartado siguiente.

Por otro lado, los sistemas muy integrados se encuentran con la dificultad de que un porcentaje significativo de jóvenes no quieren o no pueden seguir el ritmo de aprendizaje y/o el currículum de la enseñanza secundaria. Para evitar la expulsión del sistema educativo, contrario a toda idea de comprensividad, se han diseñado dispositivos formativos basados en el aprendizaje de oficios, de habilidades manuales y de habilidades sociales. Aquí la cuestión clave es la conexión con las otras vías de la enseñanza secundaria superior o la conexión directa con el mercado de trabajo (en sus segmentos de menor cualificación).

⁶ Incluso en el caso de Alemania, con su separación curricular a los 10 años, se ha introducido un curso de orientación similar en los tres tipos de escuela secundaria (Green, et al. 2001).

⁷ Para el caso sueco Gustafsson, Madsén, 1999.

Una cuestión interesante en el balance de los resultados de estas reformas es la forma que han adquirido. Se ha discutido mucho sobre el alcance de las reformas educativas y los factores que contribuyen a su éxito o fracaso⁸, uno de los intentos más sistemáticos es el de Husén y sus seis elementos clave para el éxito de una reforma educativa (Husén, 1983). Entre estos seis elementos, destacamos uno: la lentitud. Este autor parte de la experiencia sueca de treinta años de reforma educativa. Los cambios bruscos de sistema, dice, no son buenos porque las inercias y los hábitos adquiridos por los agentes relacionados con la educación pueden arruinar los propósitos que busca la reforma. Y esto nos lleva a repensar el concepto mismo de reforma, y diferenciarlo de la innovación educativa. La reforma se acostumbra a relacionar con una acción política y legislativa que diseña o rediseña el sistema educativo a partir de la constatación más o menos objetiva de los fallos del sistema⁹, en cambio la innovación es un proceso mucho más lento, puede surgir de muchos más actores y responde a diferentes correlaciones de fuerzas y ajustes y resolución sobre la marcha de los problemas, entre otras características (Pedró, Puig, 1999). En este sentido, la evolución más o menos convergente de los países europeos se ha hecho con patrones muy diferentes, a golpe de legislación ordenadora y generalista, como en el caso de España, a través de legislación parcial, con sus solapamientos y repeticiones, como en el caso de Francia, o a través de cambios impulsados por diferentes actores sociales más o menos institucionalizados, como en el Reino Unido.

Una de las críticas que se ha hecho a las reformas educativas es que pretenden incidir en el cambio social de una forma periférica. En este sentido, la unificación de las diferentes vías en la enseñanza secundaria en un contexto de desigualdad estructural del mercado de trabajo partiría de un supuesto imposible de cumplir, lo cual nos lleva al debate sobre las funciones del sistema educativo en una sociedad capitalista. Esto nos llevaría más lejos de lo que pretende este artículo. Pero sí que merece la pena citar los dos autores, que a nuestro entender, mejor sintetizaron esta contradicción, Baudelot y Establet, con *La escuela capitalista en Francia*, publicada en castellano el año 1976. Ellos definieron la conocida teoría de la doble red escolar: respecto a la imagen de pirámide educativa meritocrática de la teoría del capital humano, ellos vieron en la división de la enseñanza secundaria las condiciones para la reproducción de las clases sociales.

⁸ Debate que se amplía a todas las políticas sociales, e incluso a la capacidad misma de las instituciones políticas para transformar la sociedad. En el siglo XIX fueron las críticas feroces de los conservadores a los intentos de políticos reformistas de mejorar las condiciones de las clases populares. Más recientemente, estas críticas se han refinado teóricamente, introduciendo el análisis de los efectos perversos generados en las reformas sociales, la burocratización o el riesgo de futilidad (Crozier, 1984).

⁹ A pesar de que el mismo fracaso de las reformas educativas haya abocado a la sensación de «insolubilidad» de los problemas educativos (Sarason, 2003). Según este autor, la clave está en que la aplicación de las reformas no tienen en cuenta las relaciones de poder intrínsecas al sistema educativo ni los resultados de las reformas anteriores. En el ámbito de la formación profesional, como se verá más adelante, parece un diagnóstico claro de la evolución española de los últimos 30 años.

Una primera red era la que llamaban PP (primaria-profesional), que constituía la formación de la mano de obra, que necesitaba unas habilidades básicas aprendidas en la escolarización general y una mínima formación para un oficio manual. La segunda red la llamaban SS (secundaria-superior), y era constituida para la preparación de las clases dirigentes, con una enseñanza secundaria académica y fundamentalmente propedéutica en conexión con la universidad, verdadero núcleo de reproducción de las elites sociales. En este sentido, según estos autores, todo intento de reforma educativa no era más que una cortina de humo para evitar que la función latente de la escuela se hiciera manifiesta.

Parece claro que, en ciencias sociales, no se puede abstraer una teoría del contexto social y político en el cual se ha formulado. Aparte de que el mundo académico de la Francia de finales de los sesenta y principios de los setenta fue muy convulso, de la teoría de la doble red, de hecho, no hacía más que definir, *avant la lettre*, los *tracked* o sistemas segregados. Una evaluación actualizada de esta teoría nos remite a tres cuestiones fundamentales para nuestro objeto de estudio:

- El concepto de red no fue topológicamente correcto, y de hecho el capitalismo informacional y las nuevas tecnologías han redescubierto el concepto de red (empresa-red y estado-red de Castells, 2001). Pero en términos educativos, más que de redes es preciso hablar de vías que marcan los itinerarios posibles a escoger por los individuos.
- Baudelot y Establet pensaban que toda la reproducción social pasaba por la escuela, pero había (y hay) algo peor que pasar por la vía profesional, y es no poder tener acceso a ella. Los nuevos rasgos de la exclusión social pasan, en buena medida, por el fracaso escolar y la no escolarización precoz.
- En el libro citado, los autores reconocían una tercera vía, que llamaron PS (profesional-superior), en función de los datos que manejaban para Francia, que se componía de los alumnos en la primera vía con éxito escolar más de los alumnos que en la vía académica fracasaban, renunciaban a la universidad y reorientaban sus itinerarios hacia la vía profesional. No le dieron la categoría epistemológica de las otras dos vías porque no le encontraron una correspondencia con una clase social, pero parece que la difusión de los *linked* o sistemas vinculados ha tenido mucho que ver con el aumento cuantitativo y cualitativo de estas combinaciones.

En definitiva, las reformas comprensivas en Europa, con sus limitaciones, paradojas y críticas, han contribuido a la construcción de unos sistemas educativos que institucionalizan dos o tres vías entre la que los individuos pueden elegir (en fun-

ción de una serie de parámetros, como veremos en el apartado final), algunas más irreversibles que otras, alrededor de las cuales se construyen las trayectorias biográficas de los jóvenes. Veamos a continuación cómo se han construido estas vías en España.

Breve repaso del caso español: de la LGE a la LOCE

Los retos de la enseñanza secundaria a los que hemos aludido en la introducción no son presentes en el sistema educativo español hasta los años sesenta. Hasta entonces, la enseñanza secundaria era muy minoritaria y elitista, con la brevísima excepción de los intentos progresistas de la época republicana,¹⁰ y la formación profesional, también escasa, estaba totalmente alejada de las regulaciones educativas y muy condicionadas por la iniciativa de las burguesías locales.

La Ley General de Educación del año 1970 ya tiene el reto de responder a la creciente demanda de educación en la etapa postobligatoria y de ajustar el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados. De inspiración claramente desarrollista, en la moda de las teorías del capital humano, pero todavía encasillada en la retórica del régimen franquista, la LGE es, de hecho, la primera ley que introduce la comprensividad sin mencionar esta palabra al unificar la enseñanza primaria, eliminar el bachillerato elemental y alargar la escolarización única hasta los 14 años, todo ello con la EGB (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Además, incorpora la formación profesional al sistema educativo, en un proceso de institucionalización, formalización y estructuración (Casal et al., 2003) que da lugar a la formación profesional reglada (FPR) con un claro objetivo de formación inicial para el trabajo, pero dentro de las coordenadas escolares. E incorpora la formación profesional con criterios de comprensividad, es decir, como ciclos cortos después de cada etapa educativa, no como vías alternativas. También había un componente meritocrático en la progresión de la pirámide educativa. El diseño de la ley dibujaba una formación profesional de primer nivel (FP1) para los alumnos que acababan la EGB; una formación profesional de según

¹⁰⁰ Y aún así, en el CENU catalán (Consejo de la Escuela Nueva Unificada), con una secundaria totalmente unificada (de hecho, precursor de lo que después hemos llamado unified system) ya se detectaron los mismos problemas que muchos años más tarde tendría la LOCE (MERINO, 2002).

nivel (FP2) para los alumnos que acababan el bachillerato; y una profesional de tercer nivel (FP3) para los alumnos que acababan un ciclo corto universitario. De alguna manera, se planteaba la formación profesional no como vías paralelas sino como complementos de formación en un campo profesional específico después de cada etapa de formación académica.

La aplicación de la reforma educativa acabó en una auténtica contrarreforma (Planas, 1986), ya que en el decreto de regulación de la FP del año 1974, debido a las presiones de actores sociales (vinculados al sector privado) y la insuficiencia crónica de los recursos públicos, se pasó a una FP1 obligatoria para los alumnos que fracasaban en la EGB, una FP2 a la que se podía acceder desde la FP1 con el régimen de enseñanzas especiales (que llegó a representar más del 90% de la matrícula) y una FP3 que desapareció. Así, la FP1-FP2 y el BUP-COU quedaron como las dos vías paradigmáticas que definieron Baudelot y Establet. A pesar de esto, los itinerarios surgidos a partir de la acción de los individuos, alumnos con sus estrategias y expectativas, profesores con sus prácticas de evaluación y los centros con su implantación territorial, podemos decir que fueron tres (Merino, 2002):

- Itinerarios de no escolarización o, mejor dicho, carencia de itinerario formativo. A pesar la obligatoriedad de la FP1 para los que no obtenían el graduado escolar, el desánimo de muchos de estos alumnos y la falta de control eficaz por parte de la administración educativa, un porcentaje significativo de alumnos antes de los 16 años ya estaban fuera del sistema educativo, bien porque ya no se matriculaban a la formación profesional, bien porque abandonaban en el primer o segundo año (aproximadamente un 30%).
- Itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la formación profesional (la red PP de Baudelot). Aunque en el enfoque de la doble vía este itinerario era el devaluado, hay que reconocer que la mitad de los que se matriculaban habían obtenido el graduado escolar y que, por diferentes razones, habían preferido la formación profesional. De hecho, eran los que tenían más probabilidades de llegar hasta el final de la FP2.
- Itinerarios de continuidad entre el bachillerato y la universidad (la red SS de Baudelot). A pesar del nombre, el BUP tenía algo de unificado pero poco de polivalente, ya que el COU se convirtió en un cuarto de bachillerato con la continuidad «natural» en la selectividad y en el ingreso a la universidad. Aunque con el crecimiento de la FP se restringió el acceso al bachillerato (Carabaña, 1997), ello no evitó que el crecimiento del acceso a la universidad fuera importante

en la década de los 80, que también dejaba de ser la institución cerrada y elitista de épocas anteriores¹¹.

A estos tres itinerarios, de hecho, habría que añadir un cuarto, los alumnos que con el título de bachiller no iban al COU y se pasaban a la FP2, en su segundo curso. Esta realidad era conocida por los institutos de FP, que tenían grupos específicos de «buperos» (Merino, 2002). Se trata de la tercera red que Baudelot y Establet se negaron a reconocer como red propia. No es que en términos numéricos fuera muy numerosa pero es una característica fundamental de los sistemas vinculados.

La LOGSE se promulga en el año noventa bajo la bandera de la comprensividad y después de un período de experimentación del llamado tronco común. Paradójicamente, la misma ley contenía los elementos que podían negar la comprensividad, y el período de experimentación fue demasiado corto para convencer a la comunidad educativa y demasiado largo para mantener la ilusión y las expectativas de los actores implicados.

Uno de los objetivos de esta ley era superar los déficit que la aplicación de la LGE había puesto de relieve, como la doble titulación al finalizar la escolaridad básica a los 14 años y la imagen pésima de la formación profesional. Para ello aplica las recetas organizativas y didácticas de las teorías sociopedagógicas derivadas de la comprensividad. Ahora bien, lo que hace es unificar el currículum de 12 a 14 años eliminando la FP1 y haciendo un puente entre la enseñanza básica y el bachillerato, por más que la ley conceda a la ESO una parte de formación profesional de base, con la introducción de una parte de opcionalidad del currículum¹², semilla de la organización de itinerarios en función del nivel de rendimiento académico de los chicos y chicas. O sea, la comprensividad fuerte en la secundaria inferior se traduce en un currículum fundamentalmente académico, que en los primeros años de aplicación ya se ve que hay que rebajar la comprensividad para hacerla más suave¹³.

Con la experimentación pasó un fenómeno que los manuales de sociología clasifican de efectos perversos. La demanda del llamado «tronco común» era muy extendida en los sectores más progresistas de la comunidad educativa. Ahora bien, en algu-

⁽¹¹⁾ Lo cual también planteó retos similares a la enseñanza secundaria, con la progresiva diferenciación de los estudios superiores, entre ciclos cortos y ciclos largos, y con la introducción de un currículum cada vez más profesionalizador (Troiano, 2001).

⁽¹²⁾ Lo que en Cataluña se ha llamado créditos variables. Se trata de la introducción de materias optativas que tienen que elegir los alumnos.

⁽¹³⁾ No sólo por la organización de grupos en función de los créditos variables, también es de destacar la creación de dispositivos internos o externos de formación para los alumnos con graves dificultades para seguir el ritmo normal, sea por razones actitudinales o aptitudinales, dispositivos que centran su currículum en aprendizajes manuales y habilidades sociales básicas.

nos de los centros que se ofrecieron para la experimentación de la reforma, la oferta del tronco común convivió con la oferta de BUP en unos, de FP en otros, y de BUP y FP en los centros privados concertados que se apuntaron a la experimentación. Como en el caso británico o alemán que hemos explicado antes, estos centros privados tuvieron las tres vías en paralelo. Y los alumnos que iban al tronco común eran los que no tenían el nivel suficiente para ir al bachillerato (de común acuerdo entre el alumno, la familia y el profesorado) pero consideraban que hacer FP era demasiado poco (Merino, 2002). Se podría decir que, paradójicamente, la creación de un tronco común distanció más que acercó las vías académica y profesional. No obstante, con la generalización de la reforma este efecto dejó de ser operativo, pero puede clarificar en parte la presión posterior para la implantación de itinerarios en el interior del «tronco común».

La aplicación de los criterios comprensivos, combinados con los criterios meritocráticos, hizo que los redactores de la LOGSE copiaran, consciente o inconscientemente, el esquema de la formación profesional reglada de la LGE, eliminando el primer nivel o externalizando el fracaso de la ESO en los Programas de Garantía Social, y subiendo dos cursos el esquema de ciclo corto de profesionalización después de una etapa de formación académica: los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) para los graduados en secundaria y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) para los bachilleres. En teoría los CFGM tenían que ser la alternativa al bachillerato no por la falta de requisito de acceso sino por los intereses de los alumnos, y del mismo modo los CFGS se convertirían en la alternativa a la universidad.¹⁴

Las posibilidades de contrarreforma, como ocurrió con la LGE, apuntan en dos direcciones. La primera es que el CFGM se convierta en la segunda opción para los que fracasan en el bachillerato. En efecto, al igualar la condición de acceso para la vía académica o profesional, y dejando sin conexión el grado medio con el grado superior, la tendencia a matricularse en el bachillerato supera con creces la matrícula en el CFGM, incluso llega a aumentar la proporción de cada promoción que se matricula en el bachillerato (Merino, 2002). Además, una cantidad significativa pero imposible de saber de graduados en secundaria han sido producto de la acción evaluadora del profesorado que sabe

¹⁴ Con lo que, de paso, se disminuía la presión demográfica sobre la universidad, en la que el discurso manido de la masificación había popularizado dos ideas más que dudosas: que la universidad no servía para la inserción laboral y que los alumnos y las familias tenían unas expectativas excesivas en la institución universitaria. Nadie pareció darse cuenta de que la aplicación de la LOGSE ser haría en un contexto de disminución de las cohortes demográficas, con lo cual si el problema de los años ochenta era la masificación, en la primera década del 2000 el problema es precisamente el contrario, la falta de matrícula. Además, en numerosas ramas profesionales, hacer un CFGS es un paso previo, no alternativo, a la universidad. En el caso de Cataluña, incluso se les reconoce entre 40 y 60 créditos (casi un curso académico) en muchas ingenierías técnicas para los CFGS industriales, y en carreras del campo de la educación para los CFGS de servicios a la comunidad.

que la no graduación es dejar a los alumnos en un callejón sin salida, y acceden a dar el graduado con la condición de que se matriculen en un CFGM, condición que después la familia no cumple. Sea como fuere, el fracaso en el bachillerato hace que los alumnos y sus familias tengan en consideración la opción del CFGM, como vía más realista de continuación en el sistema educativo. La segunda dirección es la conexión entre el CFGM y el CFGS, para evitar que el primero sea otro callejón sin salida, conexión pedida por muchos actores de la comunidad educativa, experimentada en algunos lugares como en Cataluña pero con grandes resistencias de la administración educativa y el profesorado de formación profesional que no quiere perder una formación destinada a bachilleres.

En cualquier caso, nos volvemos a encontrar con tres itinerarios:

- Itinerarios de fracaso en la escolarización obligatoria. De hecho, el final de la escolarización obligatoria sin graduación es una sanción de unas trayectorias biográficas que acumulan retrasos, no adaptación escolar y falta de expectativas, y que probablemente arranquen de la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. En este primer grupo tenemos dos variantes: los alumnos que entran en dispositivos de formación (PGS o otras ofertas de la comunidad local) y los alumnos que acceden directamente al mercado de trabajo¹⁵.
- Itinerarios de graduación en secundaria y entrada en la vía profesional. Con o sin el paso fracasado por el bachillerato, sería la actualización de la red PP. También pueden existir ciertas modalidades, como los jóvenes que deciden acceder al mercado de trabajo después del CFGM porque consideran que ya tienen suficiente formación, porque los costes de oportunidad son elevados (pueden tener ingresos en un corto plazo) y los costes de opción (Vincens, 2000) para continuar estudios son muy elevados. O bien los jóvenes que deciden alargar su formación y profesionalizarse más, son los que por diferentes mecanismos se matriculan en un CFGS. Las expectativas de estatus hacen que los beneficios esperados superen los costes de esta decisión.
- Itinerarios de graduación en secundaria y continuidad en la vía académica. Con la LOGSE la vía académica de la enseñanza secundaria postobligatoria queda reducida a dos cursos¹⁶, la distancia entre el fin de la escolaridad obligatoria y el ingreso a la universidad se ha reducido a dos años, con lo que se ha hecho

¹⁵ Y de éstos, aún cabe hacer otra distinción: los que tienen un entorno familiar y social que les permite una cierta inserción laboral con unas mínimas condiciones, y los que son candidatos directos a la exclusión laboral y social (Azevedo, 2003).

¹⁶ Quedan muy lejos los largos años del bachillerato elemental y superior, con sus reválidas, para desgracia de los nostálgicos y para fortuna de las nuevas generaciones.

mucho más cercana. Aún así, también tenemos dos variantes: el acceso a la universidad después del bachillerato y la selectividad o el acceso a un CFGS. Esta última variante sería la actualización del cuarto itinerario producido tras la aplicación de la LGE, aunque con un estatus mayor.

La auténtica contrarreforma de la LOGSE se plantea con la entrada en vigor el año 2002 de la LOCE, pero con un sentido un poco diferente que la contrarreforma de la LGE. La LOCE es explícitamente una ley en contra de la comprensividad, a la que atribuye buena parte de los males de la educación española, y es una ley que atribuye unos efectos benéficos per se a las medidas que se encargan de destruirla. Pero se basa en un discurso anticompreensivo fundamentalmente ideológico, que no recoge el discurso sociológico de las paradojas y los efectos no queridos de la comprensividad que hemos desarrollado en este artículo, sino que es un discurso que se dedica a combatir los supuestos ideológicos de las corrientes progresistas de la educación. Bajo la etiqueta de calidad para todos, se introduce la segregación en el interior de la enseñanza secundaria inferior, que deja de tener una comprensividad fuerte. En cambio, no introduce prácticamente ninguna medida de reducción de la comprensividad suave en la enseñanza secundaria post-obligatoria,¹⁷ lo cual no deja de ser una paradoja. Además, la creación de itinerarios en la ESO era una práctica común en muchos institutos de secundaria, a partir de los mecanismos que la misma LOGSE contemplaba. La LOCE sanciona estos itinerarios, los convierte en dogma pedagógico y rebaja, de *facto*, la escolarización obligatoria y común a los 15 años, con la introducción de los Programas de Iniciación Profesional (PIP).

Como es obvio, no ha habido tiempo para que los jóvenes, las familias, el profesorado, los centros y los diferentes niveles de la administración educativa hayan actuado e influido en la construcción de las trayectorias biográficas. Por lo tanto, sólo podemos apuntar como hipótesis los posibles itinerarios contruidos a partir de las vías diseñadas por la nueva legislación:¹⁸

¹⁷⁾ Tampoco lo hace la Ley de FP y de Cualificaciones, más preocupada por los avatares de la relación entre la formación reglada y la no reglada ocupacional y continua y el complejo tema del reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas en distintas fuentes.

¹⁸⁾ Nueva legislación que ha sido paralizada con el cambio de gobierno producido en marzo del 2004. La incerteza creada en la comunidad educativa es grande, y en el momento de escribir estas líneas (otoño del 2004) sólo existe un documento de debate que el ministerio ha publicado para la discusión pública (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, www.debateeducativo.mec.es) en el que se critica los itinerarios de la LOCE y propone medidas de atención a la diversidad poco concretas pero que retrotraen a las medidas ya definidas en la LOGSE. Una de las intenciones del nuevo equipo ministerial, según la conferencia que dió Alejandro Tiana, Secretario de Estado del Ministerio de Educación, en el Ateneo de Madrid el 26 de octubre de 2004, es evitar la asociación de estudiantes de bajo rendimiento con la formación profesional y trabajar para que el fracaso escolar no conduzca a la exclusión social. No se llega a concretar una propuesta de vías, con las edades y condiciones de acceso para cada una.

- Itinerarios de no escolarización precoz canalizados a través de los PIP. La sustitución de los PGS por los PIP no parece que vaya a resolver los problemas que tenía planteados, a priori. Que la duración de estos últimos sea de dos años recuerda un poco a la extinta FP1, y que tenga una función de recuperación académica (accediendo al graduado en secundaria) puede variar las estrategias y expectativas de los jóvenes que se incorporen en estos programas.
- Itinerarios precoces de profesionalización dentro de la enseñanza secundaria obligatoria con la continuidad más o menos natural en los CFGM. En este sentido, sería recuperar un poco la idea de la red PP. El alcance de la clasificación de los alumnos en el segundo ciclo de la ESO, el poder de etiqueta de los grupos de enseñanza técnico-profesional y la discrecionalidad de la evaluación del profesorado marcarán las expectativas y opciones de los jóvenes.
- Itinerarios precoces de ingreso en la vía académica. Con la especialización en materias científicas y humanísticas en el segundo ciclo de la ESO de hecho se vuelve al esquema del bachillerato de cuatro años, con un marcado carácter propedéutico para la continuidad de estudios en la enseñanza superior. De nuevo con dos variantes: la universitaria y los CFGS.

Vías o itinerarios: Conclusiones finales

- El uso de los conceptos de vías e itinerarios ha sido profuso en el debate sobre la comprensividad en la enseñanza secundaria. Pero a menudo se utilizan como sinónimos y existe una cierta confusión conceptual¹⁹. La introducción de los itinerarios en la LOCE desde el discurso pedagógico ha contribuido aún más a esta confusión. Nosotros entendemos las vías en la enseñanza secundaria como un producto del diseño curricular y normativo, es decir, el planteamiento de la oferta del sistema educativo en niveles y ramas, la definición del acceso y de las salidas, así como la conectividad entre estos niveles y sus modalidades. En

¹⁹ También se podría decir que existen itinerarios oficiales e itinerarios hechos por los jóvenes (Raffe, 2003), pero nos parece esta distinción no contribuye a disminuir la confusión.

cambio, los itinerarios tienen un componente biográfico fundamental (Walther, Stauber, 2002). Se construyen a partir de las trayectorias personales de los jóvenes que se configuran con base en las decisiones que van tomando a lo largo de su escolarización²⁰. Así, los jóvenes escogen entre diferentes opciones a partir de la combinación de cuatro dimensiones:

- La socialización diferencial, sea de clase (o fracción de estatus profesional), género o etnia, que marca un horizonte determinado de distinción o de movilidad social. Hay que tener en cuenta que en la medida que aumentan los años de escolarización, estas variables dejan de tener una cierta influencia. También hay que tener en cuenta que la extensión de modelos familiares más permisivos ha disminuido la presión sobre los jóvenes para la reproducción de los papeles y del estatus paterno.
- La orientación ejercida desde el entorno próximo, sea la familia, el grupo de iguales o los tutores escolares. A menudo se confunde la orientación con las actividades formales de orientación (test, entrevistas, consejo...), pero hay que ampliar este concepto a las influencias o presión que ejercen los círculos de proximidad a la hora de escoger un centro, una modalidad de bachillerato, etc.
- Las variables escolares. La experiencia escolar previa es un elemento muy a tener en cuenta a la hora de la toma de decisiones de los jóvenes. La misma institución escolar les acota el campo. Por ejemplo, para los jóvenes que no obtienen el graduado en secundaria las opciones se reducen. Pero más allá de los requisitos formales, la experiencia del paso por las aulas de primaria y de la secundaria inferior va a marcar las expectativas y las decisiones a tomar en la educación post-obligatoria.
- El análisis de coste, beneficio y riesgo. El análisis racional también forma parte del proceso de toma de decisiones, por más que muchos educadores consideren que los jóvenes son demasiado impulsivos para entrar en semejante razonamiento²¹. El análisis de los costes de oportunidad (el dinero que dejan de ingresar si continúan estudiando), los costes directos e indirectos (si es posible un centro privado, los desplazamientos que se han de realizar) y los costes de opción (la irreversibilidad de determinadas decisiones) están presentes en las

²⁰ Así, en los países de la OCDE las tendencias en la construcción de itinerarios por parte de los jóvenes fue en tres direcciones: postergar la decisión de seguir una vía diferenciada, rechazar las vías profesionales que cierran el acceso a la educación superior y evitar las vías que suponen un «callejón sin salida» (Sweet, 2003, p. 194).

²¹ Las decisiones de los jóvenes son racionales a la práctica, aunque no su procedimiento (Raffe, 2003). Así, el diseño de itinerarios tiene que partir de esta premisa, y no pensar es fruto de un planteamiento tecnocrático o de *pathways engineering* (op. cit., p. 12).

decisiones de los jóvenes, así como de los beneficios esperados económicos o simbólicos de más años de escolarización o en determinadas modalidades o centros y de los riesgos asociados (probabilidades de fracaso), tanto sistémicos como subjetivos (Walther, Stauber, 2002).

Así pues, los itinerarios, desde un punto de vista sociológico, son constructos sociales a partir de las trayectorias biográficas complejas de los individuos, que construyen de forma activa²². Así, habría tantas trayectorias como individuos, pero a partir de los datos individuales es posible agrupar estas trayectorias en itinerarios que se operativizan como categorías o agregados estadísticos a partir de las similitudes y distancias entre los diferentes individuos. La evolución de los sistemas educativos modernos, como hemos visto, ha hecho que las transiciones internas sean cada vez más complejas (lo que llamamos transición de la escuela a la escuela, TEE), que demandan de los jóvenes más capacidades a la hora de escoger entre diferentes caminos. Y a su vez, esto no es más que un reflejo de la complejidad de las sociedades reflexivas y inmersas en el capitalismo informacional.

Entre vías e itinerarios existe una tensión, que se podría traducir en la clásica dicotomía de la sociología entre la estructura y la acción. El resultado histórico de esta tensión es la construcción de los sistemas educativos. En este sentido, el número de vías puede estar relacionado con la estructura social de un país²³. Otra conclusión relevante concierne a los límites y posibilidades de la acción política y administrativa para la reforma social. Queda lejos ver la escuela como un aparato ideológico del estado, que diseña y manipula a su antojo. La escuela, como los otros ámbitos de las políticas públicas, es cada vez más un espacio de lo que los politólogos llaman *governance*, es decir, un espacio de correlación de fuerzas y de alianzas, un espacio para la acción colectiva y de *lobbys* que puede acompañar o facilitar, obstaculizar o pervertir la acción reformadora de la administración educativa.

Respecto al número de vías e itinerarios, podemos concluir que, con diferentes variaciones en función del tiempo y del espacio, nos encontramos con sistemas educativos de tres vías a partir de las cuales los jóvenes establecen, por lo menos, seis itinerarios:

²² Aunque este aumento de la reflexividad propio de las sociedades informacionales también tiene una cara negativa, y es la progresiva transformación de los alumnos en sus propios gestores, con consecuencias financieras importantes (Raffe, 2003).

²³ Lerena ya aceptó en los años ochenta que la diversificación de las vías en la enseñanza era el resultado de una mayor estratificación social y la expansión de las clases medias (Lerena, 1991). Aún así, no hay una relación unívoca entre número de vías y estructura de clases, ya que, por ejemplo, en los países nórdicos, con mayores cotas de igualdad social, tenemos sistemas muy integrados (como en Suecia) pero también sistemas muy segregados, (como en Dinamarca). De nuevo los factores «sociales» son fundamentales para explicar la evolución de cada sistema educativo.

- La vía del fracaso escolar, los alumnos que no llegan a los requisitos mínimos exigidos por la institución escolar. Podemos definir dos itinerarios:
 - los itinerarios de no escolarización y entrada en los segmentos secundarios del mercado de trabajo
 - los itinerarios de entrada a circuitos y dispositivos de formación para el trabajo, reinserción social, etc.
- La vía que conecta la enseñanza secundaria inferior con la enseñanza post-obligatoria profesional. Aquí podemos definir de nuevo dos itinerarios:
 - los jóvenes que deciden incorporarse al mundo del trabajo con esta mínima cualificación profesional
 - los jóvenes que deciden continuar en la formación profesional intentando acceder a niveles formativos superiores
- La vía que conecta la enseñanza secundaria inferior con la enseñanza post-obligatoria académica. También con dos grandes modalidades de itinerarios:
 - la modalidad tradicional de continuar en la pirámide educativa hasta la universidad y
 - la modalidad emergente de optar por una formación profesional de segundo nivel, de preparación para oficios cualificados

Aún se podría complicar más el modelo. De hecho, la construcción de itinerarios puede presentar más modalidades. Por ejemplo, en función de la rama de la formación profesional, ya que no es lo mismo estudiar mecánica que electrónica, peluquería que administrativo (Merino, 2002). De hecho, la posibilidad de que los itinerarios sean más largos está relacionado con la familia profesional. Algo parecido pasa con los itinerarios universitarios, que podrían segmentarse entre los itinerarios de ciclo corto y los itinerarios de ciclo largo. Otros elementos que podrían tomarse en cuenta para cualificar los itinerarios son la titularidad del centro de secundaria y el territorio donde se ubica. Todos ellos serían derivaciones de las modalidades básicas que hemos definido, que resumen, a nuestro entender, los escenarios de la TEE.

Finalmente, la comparación entre vías e itinerarios en el sistema educativo no debe tomarse como ejercicio tecnocrático de diseño de un sistema, en el sentido de que las vías tienen que ajustarse a los itinerarios o viceversa. Tampoco hay que obsesionarse demasiado en las comparaciones internacionales, ya que nunca la educación comparada tuvo como fin encontrar el «mejor» sistema (García Garrido, 1986), aunque los debates que generan los conocidos informes PISA abundan en esta dirección. Hemos querido

insistir en dos cuestiones básicas: existen y siempre van a existir tensiones entre lo que se diseña normativamente, aun con las mejores intenciones, y el resultado final producido con base al juego entre los actores sociales; las reformas comprensivas, si no tienen en cuenta este hecho, están abocadas al fracaso, cuando no a la generación de efectos perversos. Habrá que estar atentos a los nuevos cambios legislativos anunciados.²⁴

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, J. (2003): «Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones», en A. MARCHESI ; C. HERNÁNDEZ GIL (COORD.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza-Ensayo.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, C. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- CARABAÑA, J. (1997): «La pirámide educativa», en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB y Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado).
- (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa», en J. TORRE-BLANCA (COORD.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva..
- CASAL, J; COLOMÉ, F; COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid, FORCEM.
- CASTELLS, M. (2001): *Fin de milenio*. Madrid, Alianza.
- CROZIER, M. (1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares, Instituto Nacional de Administración Pública.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dydinson.
- GREEN, A; LENEY, T; WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- GUSTAFSSON, A. ; MADSEN, T. (1999): «Transition in a School-Based Vocational Training System: The Case of Sweden», en D. STERN; D. WAGNER (ED.): *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey, Hampton Press, Inc.

²⁴⁾ Cuando se escriben estas líneas (abril 2005) se ha anunciado ya la discusión del anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, pero todavía queda mucho por discutir y aún más para aplicar.

- HUSÉN, T. (1983): *La escuela a debate*. Madrid, Narcea.
- JACKSON, N.J.: «Modelling change in a national HE system using the concept of unification», en *Journal of Education Policy*, 14, 4 (1999), pp. 411-434.
- KERCKHOFF, A. ET AL.: «Staying Ahead: The Middle Class and School Reform in England and Wales», en *Sociology of Education*, 70 (1997), pp. 19-35.
- LERENA, C. (1991): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LORENZO, J.A.: «Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España», en *Revista Complutense de Educación*, 7, 2, (1996), pp. 51-79.
- MERINO, R. (2002): *De la contrareforma de la formació professional de l'IGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Barcelona, UAB, tesis doctoral.
- MAURICE, M.: «L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif», en *Revue internationale d'éducation*, 1 (1994), pp. 35-45.
- PEDRÓ, F ; PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.
- PLANAS, J. (1986): «La Formación Profesional en España: evolución y balance», en *Educación y Sociedad*, 5, pp. 71-112.
- SARASON, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro.
- RAFFE, D. (1998): «Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study», en OECD (ed.) *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris, OECD.
- RAFFE, D. (2003): «Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates», en *Journal of Youth Studies*, 6, 1, pp. 3-19.
- RESCALLI, G (1995): *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia.
- SWEET, R. (2003): «La transición entre la educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE», en A. MARCHESI; C. HERNÁNDEZ GIL (coord.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza Ensayo.
- TROIANO, H. (2001): «La reforma universitària: gestió del pas d'un entorn institucional a un entorn parcialment tècnic», en *Educar*, 28.
- VINCENS, J. (2000): *L'evolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX.
- WALTHER, A; STAUBER, F et al (eds.): *Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Leske+Budrich, Opladen, 2002.

Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior

José Tejada Fernández

Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional)

Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona

<http://dewey.uab.es/grupocifo/>

jose.tejada@uab.es

Resumen

En el presente artículo se aborda inicialmente un análisis sobre la relación Universidad y Formación Profesional (¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos? y ¿hacia dónde vamos?), a partir del cual se pretende mostrar los elementos de convergencia entre ambos ámbitos de formación, desde la revisión de lo que puede denominarse una política de formación, basada en distintas dimensiones que se articulan, reparando en la centralización-descentralización de las decisiones, las migraciones, la cualificación profesional, las nuevas tecnologías y la organización.

A partir de dicho análisis se revisan los diferentes retos e implicaciones en la calidad de la formación, que se concretan en relación con el conocimiento y articulación curricular, el diseño curricular de la formación profesional, el contexto institucional de funcionamiento y los nuevos roles y competencias profesionales de los formadores.

Por último, a modo de síntesis, se realiza una relectura de todo ello desde la formación profesional.

Palabras clave: Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.

Abstract: *Convergence elements between Vocation Training and University: implication for the quality of superior professional training*

The present article initially presents an analysis about the relation between University and Vocational Training (Where do we come from? Where are we? and Where are we heading towards?), from which it is intended to manifest the elements of convergence between both areas of education, from the revision of what may be called an education policy, based on a number of articulated dimensions that take on board the centralization-decentralization of decisions, migrations, professional qualifications, new technologies and management.

From this analysis the different challenges and implications for quality in education are examined and specified according to knowledge and curricular coordination, curricular design of the vocational training, institutional context of operation and the new roles and professional skills of trainers.

In short, an overview of the above is finally carried out from the vocational training perspective.

Key words: Vocational Training, University Education, professional qualification, curricular design, new technologies, curricular contents, work training, curricular model, professional profile, professional skills.

Universidad y Formación Profesional

¿De dónde venimos?

Con carácter general, se puede afirmar, de entrada, que la Universidad y la Formación Profesional en el Estado Español han transcurrido por caminos distintos, en el sentido que la enseñanza universitaria se constituía como la meta de toda persona que poseía una capacidad para estudiar, mientras que todo aquel que no la poseía se veía abocado a otros estudios, los de la Formación Profesional.

Esta afirmación inicial encierra prejuicios y tabúes sociales, a la par que entraña algunos equívocos. Ciertamente a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, la diferenciación que se ha realizado en secundaria entre Bachillerato y Formación Profesional, donde el primero preparaba para los estudios superiores y la segunda para el mundo del trabajo, ha alimentado la baja imagen social de la segunda, hasta el punto, incluso, de que se la ha visto como el reducto de los fracasados del sistema y desde esta

lógica se les ha considerado alumnos de segundo nivel. Además, los estudios superiores eran considerados en clave de formación de las élites y no tanto desde la formación para el trabajo, como si la universidad no profesionalizara. Hasta el punto que incluso a veces hablar de la dimensión profesionalizante de la universidad ha hecho enarbolar algunas banderas, amparándose en la dimensión humanizadora y cultural (academicista) de la misma en defensa de la transmisión del conocimiento. ¿No será esto una simple manifestación de resistencia al cambio?. Nadie pone en cuestión el papel que ha de tener la universidad en relación con este quehacer, además de su producción o generación, fundamentalmente al través de la investigación, así como su difusión, pero ello no da pie al descarte o ahondamiento entre la formación profesional y los estudios universitarios.

¿Dónde estamos?

Obviando otro tipo de comentarios sobre la situación inicial de hace décadas, mantenida en el tiempo, y sobre la responsabilidad de las Administraciones en cuanto a la imagen de la Formación Profesional, lo cierto es que este tipo de tabúes, a medida que el mercado de trabajo, la tecnología o la sociedad en general han ido evolucionando más rápidamente, han ido disipándose, creándose nuevas situaciones.

En primer lugar, a diferencia de tiempos atrás, la propia formación profesional reglada hoy no garantiza la estabilidad laboral. Un trabajador no trabajará toda su vida profesional en una misma ocupación, ni tampoco en la misma empresa, ni los conocimientos adquiridos le garantizarán el desempeño profesional para toda la vida. Con ello se está apuntando en una doble dirección. Por una parte, la formación profesional no puede considerarse hoy día terminal, como tiempo atrás, sino más bien una etapa de formación inicial para el trabajo. Los cambios continuos que se producen en el conjunto de la sociedad, y en el sector productivo en particular, obligan a la actualización continua y a la adquisición de nuevas competencias profesionales. Por otra, algo similar le ocurre a la Universidad: los profesionales que forma, y que forman, igualmente están necesitados de actualización científica y técnica, así como nuevas competencias en sus campos de aprendizaje y laboral.

Afortunadamente, la mayoría los estudios universitarios apuntan a la dimensión profesionalizadora, de formación para el trabajo, de formación del ciudadano también para el sector productivo, sobre todo a partir de la LRU y del desarrollo de los nuevos planes de estudio. Otro tema diferente es si todas las diplomaturas o licenciaturas entrañan, tanto en su diseño como desarrollo, dicha dimensión, y si ésta está en con-

sonancia con las necesidades reales del sector productivo. Lo cierto también es que, con la LOGSE, el foso se estrechó en la medida en que había una posibilidad de continuación de estudios superiores para la Formación Profesional más allá de la exigencia del COU. Hoy día aún se está acortando la distancia entre estas dos realidades, sobre todo con el desarrollo de la LOGSE en lo que respecta a la Formación Profesional en los ciclos superiores e incluso con la nueva *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, donde se le atribuye un especial papel a la universidad, junto con otros agentes sociales y Administraciones.

De todas formas, los índices de inserción laboral de la propia universidad dan que pensar en relación con un servicio público, que entre otras cosas ha de dar respuesta al sector productivo. No son pocos los que incluso se han atrevido a escribir sobre la universidad como *fábrica de parados*. Quiero huir del discurso fatalista subyacente en este tipo de aproximaciones, pero no hay que obviar que muchos egresados universitarios están realizando cursos de formación ocupacional o ciclos formativos superiores, o también son seleccionados por la empresa, considerándose su formación como base para una nueva formación encaminada al puesto de trabajo. ¿No será también esto, una vez más, una evidencia del anacronismo pedagógico en el nivel superior? Sea como fuere, lo que es evidente es que la universidad, en su dimensión profesionalizadora, ha de estar estrechamente conectada con el mundo de la producción y, por ende, ha de tener lazos de conexión más afines a la formación profesional inicial de niveles más bajos y por supuesto con la formación profesional superior continua.

Antes de seguir desarrollando estas ideas, creo conveniente fijar mínimamente la situación actual, recurriendo, como advertí, al marco normativo. La mirada, en principio, va a ser diferencial o separada –Formación Profesional y Universidad–, porque dicho marco así lo es.

En relación con la Formación Profesional, contamos con tres subsistemas con pretensión de integración, que son: la Formación Profesional Reglada (Inicial), la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua. Sus rasgos definitorios (responsables, destinatarios, tipología de estudios, etc.) son muy variados.

- La Formación Técnico Profesional reglada, responsabilidad el Ministerio de Educación y Cultura, se encuadra dentro del Sistema Educativo en la Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria. Cuenta con estudios de ciclos largos (*profesional de base*, asociada a la ESO, y *ciclos formativos medio y superior*, asociados a la ESPO), concluyendo en claves certificadoras con títu-

los académicos. Dichos *Títulos de Formación Profesional* son consecuencia directa del desarrollo de la LOGSE, en la que se plantea que los programas formativos deben tener como referencia básica las necesidades de cualificación del sistema productivo, enfocándose desde la perspectiva de la adquisición de la competencia profesional para el empleo. Hoy día contamos con cerca de 150 Títulos agrupados por Familias Profesionales.

Este subsistema cuenta con los siguientes objetivos:

- Desarrollar una formación profesional inicial reglada de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora.
- Promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada en la nueva formación profesional reglada.
- Incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor de transformación y de mejora de la formación profesional inicial reglada.
- Dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa.
- Potenciar programas de garantía social e incrementar su oferta relacionándonos con las políticas de formación y empleo.

- La Formación Ocupacional, cuya responsabilidad corresponde a la Administración Laboral (dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, recae en el INEM o similares, según sea el caso y el nivel de transferencia en las diferentes comunidades autónomas); su destinatario es la población activa en desempleo (jóvenes y adultos). Se caracteriza por formación de ciclo corto (a excepción de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, que pueden llegar a ser de tipo largo). Desde el punto de vista de la certificación se apoya en los *Certificados de Profesionalidad*, teniendo presente que los mismos pueden ser adquiridos por vía formativa, por vía experiencial y por combinación de ambas.

Sus objetivos más destacables son:

- Potenciar las políticas de formación y de empleo: desarrollar su interrelación mutua mediante la orientación y la cualificación de personas desempleadas para facilitar su inserción y reinserción laboral.
- Promover mecanismos de mutua integración y de acreditación entre la formación profesional ocupacional y los otros subsistemas de formación profesional, adecuando, en su caso, los contenidos.
- Dirigir la formación ocupacional a los colectivos que lo precisen, atendiendo al principio de igualdad de trato y oportunidades ante el mercado laboral.
- Desarrollar anualmente las directrices del Consejo Europeo extraordinario sobre el empleo de Luxemburgo para mejorar la capacidad de inserción labo-

ral, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración, adoptando medidas anticipatorias.

- Potenciar las acciones formativas que favorezcan la innovación tecnológica, la calidad, el empleo autónomo, la economía social, los nuevos yacimientos de empleo.

- La Formación Profesional Continua, competencia de los agentes sociales a través de la Fundación para la Formación Continua (FORMEN). Sus destinatarios principales son los trabajadores con empleo que necesitan la actualización o adquisición de nuevas competencias profesionales. Pueden catalogarse las acciones formativas en este subsistema, por lo general, de ciclo corto; a la par que puede también acreditarse dicha formación en claves de certificados de profesionalidad.

Sus objetivos se centran en:

- Desarrollar la formación profesional continua para una mayor profesionalización e integración con el resto de subsistemas.
- Establecer la certificación de acciones de formación continua, en relación con el sistema nacional de las cualificaciones, mediante su integración en sistema de certificados profesionales.
- Fomentar la formación de la población ocupada como instrumento esencial de una mayor competitividad de las empresas y del tejido empresarial, para un mayor estabilidad en el empleo y como factor de integración y cohesión social.
- Perfeccionar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la formación continua.

Además de lo expuesto, también pueden presentarse algunas fórmulas mixtas entre los distintos subsistemas, como son los *Contratos Formativos* y los *Talleres de Empleo*. Los primeros, con independencia de sus variantes, pueden considerarse como contratos en prácticas, que implican formación en el puesto de trabajo; los segundos, igualmente combinan acciones de formación y de empleo para personas mayores de 25 años con especiales dificultades para integrarse en el mercado de trabajo.

Por su parte, la Universidad, como institución de formación superior, hoy día tiene un reconocido papel, por no decir central, en el desarrollo cultural, económico y social del país, siempre y cuando refuerce su capacidad de liderazgo y dote a sus estructuras de mayor flexibilidad para dar respuesta las necesidades sociales para las que está destinada. Con independencia ahora de su caracterización en relación con

el tipo de estudios y de su organización en ciclos, planes de estudio, áreas de conocimiento, títulos académicos, etc., no cabe duda que tiene un reto muy importante como es la formación de profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico, que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones y la velocidad de las mismas que la sociedad actual –global, de la información, del conocimiento, etc. – acarrea.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente a los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí, que estemos ante una institución que se halla obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y que necesita para cumplir sus funciones básicas una apertura y una flexibilidad, si cabe, cada vez más exigentes. Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, y de la técnica y de la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico; pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

Y aquí se plantea a veces el problema de la formación profesional. No todos estarían de acuerdo con ello al primar el conocimiento por encima del perfil profesional, pero lo asumimos. Sigamos con nuestra reflexión, obviando este aspecto.

¿Hacia dónde vamos?

Lo cierto es que, amén de los correlatos posibles entre la formación profesional, sobre todo la *reglada inicial*, y la Universidad, a través de las diferentes vías de acceso, constatamos que la Universidad dispone de sus propios sistemas de reconocimiento y de acreditación académica, a partir del Consejo de Coordinación Universitaria, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y otros sistemas dentro del espacio europeo e internacional; pero, en ningún caso, se alude directamente al *Instituto Nacional de las Cualificaciones*, aunque por ello no hay que entender que no existan relaciones de homologación o convalidación dentro de este mismo escenario. Es más, en estos momentos se están iniciando y produciendo, experiencias de convalidación en relación con los ciclos formativos de grado superior y los estudios universitarios de primer ciclo (Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad Rovira i

Virgili, por citar sólo algunos ejemplos), además de algunas especificaciones en relación con los accesos directos de los estudios de formación profesional de ciclo superior a la universidad y los efectos académicos y profesionales de los Títulos de Técnico Especialista (consecuencia de los Reales Decretos 69/2000, de 21 de enero, y 777/1998, de 30 de abril).

Por lo que respecta a la *formación profesional continua* habría que centrar la atención fundamentalmente en los estudios de tercer ciclo, másteres y postgrados, específicamente, (seguridad e higiene, formación de formadores, experto en evaluación del territorio, detección de necesidades, etc.), amén de algunos cursos puntuales, todos ellos dentro de instituciones vinculadas con el FORCEM, pero en la mayoría de las ocasiones en respuesta a demanda externa y realizados por Equipos de Investigación Universitarios o Departamentos, bajo la modalidad básica de convenio de colaboración. A la par, se constituye igualmente en entidad colaboradora de dicho organismo de formación continua, desarrollando cursos de actualización profesional destinados a la propia comunidad universitaria (profesorado y PAS específicamente).

El problema que se plantea es quién tiene que prever, quién tiene que diagnosticar la formación que va a ser necesaria para estas personas y para toda la población activa. Aún más, el problema es cómo se puede prever algo que no se sabe cómo va a ser, porque no se convive todavía con el objeto a prever. Para salvarlo se ponen se activan diferentes tipos de observatorios profesionales y foros de consulta, de opinión, etc.

Con todo ello, estamos apuntando que, si queremos superar el anacronismo pedagógico aludido, ambos sistemas de formación han de estrechar sus relaciones, acortando distancias y permeabilizando sus lindes, donde se integren el cambio, las necesidades derivadas del mismo en el conjunto de perfiles profesionales como referentes del diseño curricular de la Formación Profesional.

La Universidad debe asumir más responsabilidad en colaboración con los agentes económicos y sociales en el desarrollo de la Formación Profesional y, por supuesto, de la formación permanente (a lo largo de toda la vida), en su calidad, así como en su evaluación y mejora. Es necesario, pues, un papel más activo de la universidad, formando y actualizando conocimientos, a la par que preparando a sus educadores que imparten formación para asumir los nuevos retos profesionales. Asimismo es necesario que la Universidad se implique más en la formación continua, desarrollando no sólo postgrados para tender puentes con el mercado de trabajo, sino asegurando de forma directa la formación de trabajadores no universitarios que necesitan una formación específica para el desempeño profesional.

Elementos de convergencia y sus implicaciones en la calidad

Los cambios que sin cesar atosigan la estructura social obligan a un constante ajuste de sus elementos, y en ocasiones de sus mismas bases, a las necesidades que tales cambios generan (Tejada, 2001). Es sintomático que desde los años sesenta las reformas de los sistemas educativos y las innovaciones en el currículum y en la organización de centros educativos son constantes. La Formación Profesional no podía ser ajena a esta realidad caracterizada por el cambio.

De partida, por tanto, hay que reconceptualizar los viejos esquemas y encontrar un nuevo modelo de Formación Profesional que sea capaz de compatibilizar todas las modalidades de Formación Profesional.

La política educativa de la Formación Profesional

El cambio y el sistema de necesidad son, pues, los motivos prioritarios de análisis y de evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga la validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de perfiles profesionales, sujeto a cambio, que «expresen las necesidades de cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades» (MEC: 1988, 149). La Unión Europea es taxativa en el reconocimiento de la dualidad cambio-necesidades. Y esto no es nuevo. En el Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Comunidad Europea para los años noventa, se dice que en esta década se acentuarán las transformaciones que acaecieron durante los ochenta, y así parece que ya lo estamos comprobando en el tiempo que hemos consumido desde entonces.

Es evidente el proceso de cambio en «la reestructuración económica en diferentes sectores de actividad, cambio de las cualificaciones y de su evolución, situación muy diferente en cuanto la mano de obra disponible flujos debidos a la movilidad y a las migraciones» (1993, p. 50). Todavía se puede ir más allá en el análisis de estos cambios, tal como hace la citada Comisión (1993, p. 51):

- Las modificaciones en el contexto socioeconómico serán fuertes debido fundamentalmente al proceso de mundialización de las actividades económicas y de las tecnologías.
- La innovación constante de las tecnologías, la evidente aceleración de éstas y la aplicación de nuevas formas de organización del trabajo que están modificando la visión que se tiene sobre los recursos humanos, a los que se da más importancia. Del mismo modo, estas modificaciones repercuten en la transformación de necesidades de cualificación.
- El equilibrio necesario en las inversiones en investigación y desarrollo (I+D) y las necesarias en materia de innovación (I+D+I) de la formación para alcanzar las cualificaciones adecuadas y para aplicar y difundir las consecuciones de la investigación.

Una vez que se ha llegado a este punto, no resta otra solución que adentrarse en el problema del cambio, en la detección de las necesidades que se generan y en la prospectiva que uno y otro van perfilando en el mundo de la producción y la prestación de servicios. El nuevo escenario queda afectado de manera sintética por los aspectos siguientes (Ferrández et al., 2000,79 y ss.):

- Centralización-descentralización.
- Las migraciones.
- La cualificación profesional.
- Las nuevas tecnologías.
- La organización del trabajo.

¿Existe en estos aspectos una clara realidad de cambio? ¿Genera necesidades que nos obligan a dar soluciones rápidas en la Formación Profesional?

Centralización-descentralización de las decisiones

Desde que España entra en la Unión Europea, se compromete a participar en el concierto de la toma de decisiones sobre cómo va ser la Formación Profesional y Ocupacional. La cuestión, sin embargo, no será fácil en un concierto de miembros con distinta tradición en la toma de decisiones; unos tienden al centralismo, mientras que otros tienen una tradición federal o bien han entrado en el convenio de las auto-

mías. Ante esta situación es necesario disponer de una información total que para Hardenacke (1993, p. 3) se centra en:

- Datos básicos sobre la política y la planificación de la formación Profesional.
- Información que abarque todos los ámbitos (empresas, trabajadores, aprendices, etc.).
- Información sobre las innovaciones en Formación Profesional.
- Información sobre el espacio europeo de la Formación Profesional.

El hecho de que exista esta necesidad constante de estar informados es lo que ha provocado la creación de observatorios ocupacionales, tanto al nivel de estado como autonómicos, comarcales y locales.

Las migraciones

Si alguien está expuesto al fenómeno migratorio interno y externo es la Unión Europea. Hay una migración que proviene del borde de la Unión hacia el interior y otra que se produce dentro del propio espacio de los miembros comunitarios. Este fenómeno supone una nueva realidad para ocupar y crear puestos de trabajo: unos requisitos propios de las exigencias y competencias de cada puesto de trabajo; otros que se centran en la necesidad de una conciencia multicultural con perspectiva intercultural.

El problema multicultural no requiere grandes ajustes cuando la movilidad se da en el interior de las fronteras de la Unión Europea, tal y como está configurada. La situación suele ser más compleja cuando la movilidad es desde el exterior de la frontera hacia el interior de los países miembros de la Unión. La religión, los valores éticos, el concepto de economía, la autoridad familiar, el papel de la mujer en la sociedad, etc. son elementos culturales de fuerte calado diferencial entre unos grupos sociales y otros. Todo ello va a influir en el mundo laboral, y por tanto, será elemento diferenciador a la hora de encontrar y, más aún, crear puestos de trabajo.

En cualquier caso, sea como fuere la forma de movilidad laboral y/o geográfica, es necesario un proceso de formación para prever y planificar las consecuencias laborales y personales que comporta la movilidad migratoria. Como apunta Gelpi, hace más de una década, «adaptarse a la movilidad no significa aceptar las causas de esa movilidad, sino solamente constatar que existe con ciertas características. Un trabajo ligado a la movilidad geográfica o profesional, deseada o impuesta, exige cualificaciones sociales, culturales y no solamente profesionales» (1990, p. 21).

La cualificación profesional

Es contundente el contenido del Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Unión Europea: «...las acciones comenzadas deben permitir establecer una estrategia comunitaria para asegurar la transparencia y el funcionamiento del mercado europeo de las calificaciones, que está naciendo y que, después de 1992, constituye uno de los polos centrales de la política de recursos humanos. En esta perspectiva, las calificaciones y aptitudes solicitadas, la movilidad de los individuos, la política de contratación personal y de gestión de empresas, el contenido y los costes de las acciones de formación deberán evolucionar en función de esa dimensión europea del mercado de las calificaciones» (*Memorandum* I,31). No hay duda que entre la cualificación de los profesionales y la ocupación del empleo existe una relación de alto significado. No se puede dudar que a más alta cualificación mayor éxito en la creación de puestos de trabajo, ya sea desde las acciones de la autocreación de lugares de trabajo como desde la heteroiniciativa.

Esta situación obliga a construir una cultura de las cualificaciones y a llenar de contenido el proceso de llegada a esta meta de la cualificación como recursos humanos.

Ahora bien, el concepto de cualificación no hay que verlo sólo desde la perspectiva del individuo. Sallin (1992, p. 44) distingue tres grados:

- El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al «potencial total» de un país o región, etc.
- El punto de vista individual, atribuible o atribuido individualmente, es decir, el del «potencial individual», «recursos humanos» o la «capacidad de trabajo», «capacidad de consumo», etc.
- El punto de vista institucional, definido por ciertas entidades pertenecientes al ámbito de la formación o del mercado de trabajo, que están vinculados a determinadas capacitaciones o aprovechamiento material directo, y que se expresa, por ejemplo, en la «certificación» o «graduación» de la empresa.

Es fácil prever que la cualificación estructural y la institucional son las que benefician o perjudican el logro de cualificación individual, contemplando el hecho de modo general. De cualquier modo, lo que se exige hoy es una formación a todos los niveles: individuos, empresas, instituciones, agentes sociales y administraciones.

Las cualificaciones son las que permiten la competitividad al ser la base del desarrollo de los recursos humanos. Por lo tanto, también pueden ser la base de las diferencias

entre los pueblos, las regiones o los mismo individuos que pertenecen a la comunidad de hecho o derecho. De aquí que el logro de las cualificaciones necesita un paso previo: el mercado único de las formaciones, de esta forma sería un hecho la información comparable sobre las cualificaciones y se garantizaría el éxito de la movilidad laboral.

En el mercado actual, el problema de la cualificación salta al espacio de la formación en conocimientos, habilidades, destrezas, y capacidades en general, para la producción y prestación de servicios, para llegar a los dominios de la cultura; sin ésta, es hoy difícil hablar de obrero como personal cualificado. Por tanto, habrá una constante puesta al día en todos los ámbitos de la formación. De este modo, la educación de base, la formación profesional inicial, la formación profesional específica y la formación profesional continua se unen en el devenir de la formación permanente.

La actual Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional tiene muy claro este aspecto hasta el punto de que lo centra como objeto. «La presente Ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de diversas modalidades formativas... la oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales» (Ley Orgánica 5/2002, art. 1.1 y 2)

Las nuevas tecnologías

Constituyen las nuevas tecnologías, en constante cambio, otro aspecto clave en la configuración de la política formativa de ámbito profesional. Como sucede con el problema de la adquisición cultural, también las nuevas tecnologías exigen un contacto y un uso tempranos; es decir, también las nuevas tecnologías han de ser contenido obligatorio de la educación de base y de la formación profesional inicial. Aquí comienza el conocimiento de sus posibilidades y de las ventajas y desventajas de su uso. Es, pues, parte integrante del currículum desde los primeros momentos.

El trabajador formado en el «saber estar» entre las tecnologías está más dispuesto a recurrir a éstas como medio de fortalecer su autonomía y autorregulación del trabajo que quien carece de esta formación. El contacto con las nuevas tecnologías, además de lograr «saber estar», facilita el conocimiento y el uso adecuados. Es importante la reflexión sobre la tecnología en el mundo del trabajo y acostumbrar a tal reflexión a quienes siguen procesos de formación profesional del tipo de sean. Esta reflexión será for-

zosamente dialéctica y así habría que considerarla dentro de las orientaciones metodológicas del currículum. De ese modo, se llega al convencimiento del valor positivo o negativo de las nuevas tecnologías: que favorecen la producción, pero pueden ser un canal de imperialismo ideológico o de conocimiento inconsciente de consumismo irracional. Los pros y contras de las tecnologías se descubren cuando se está entre ellas con espíritu crítico y reflexivo. El alumno de formación profesional, primero, y el trabajador, después, tienen la posibilidad en mayor o menor grado de llevar a cabo estos procesos críticos y reflexivos desde y en su propia acción formativa y productiva. De otro modo, serán las opiniones de las que imperen y se acepten como ciertas.

La necesidad formativa al respecto, pues, comienza en la educación de base; se potencia en la formación profesional inicial y es una de las claves de la formación profesional continua, hasta el punto de que también la nueva Ley de las Cualificaciones y la Formación profesional explícitamente hace hincapié en las mismas: «las ofertas públicas de formación profesional favorecerán la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para extender al máximo la oferta formativa y facilitar el acceso a la misma de todos los ciudadanos interesados» (Ley Orgánica 5/2002, art. 10.3).

La organización del trabajo

Nuevas formas de gestión, dirección y organización del sistema productivo y de la prestación de servicios están invadiendo las empresas. Todo ello se debe, sin duda, a la búsqueda constante de alta cualificación en la producción, para alcanzar el grado óptimo de competitividad. En última instancia, todo termina en satisfacer las necesidades de los clientes. Bajo este punto de vista, habría que moverse, constantemente, en el área de influencia de la calidad de la producción. Calidad y cualificación son hoy los dos referentes de los planes de formación profesional; el modelo que se adopte en el ámbito de la formación habrá de ser congruente con el modelo de organización del trabajo y, como consecuencia, con el concepto de calidad y de cualificación que se elija.

Es una tarea ineludible descubrir cómo será la tendencia organizativa en el futuro inmediato, pero de poco nos servirá en la formación profesional actual en cuanto tiene un claro componente de aprendizaje en el puesto de trabajo. La contradicción, pues, está en que el alumno puede formarse en una realidad organizativa basada en la potenciación de los recursos humanos y, sin embargo, su futuro como productor se desarrolla dentro de un modelo organizativo basado en el control telemático de la gestión.

Lo que ahora sabemos es que la información, la tecnología de la comunicación y otras nuevas tecnologías han modificado los puestos de trabajo y la exigencia de las cualificaciones; del mismo modo, ha modificado el concepto general de organización del trabajo de forma que no sólo se ha superado la visión unilateral hacia la necesidad productiva, sino que también alcanzan importancia decisiva las necesidades humanas y la descentralización y parece ser que se tiende hacia una mayor autonomía del trabajador, mayor posibilidad de formación continua y más alto índice de estabilidad en el trabajo.

Cada día aparecen nuevas visiones organizativas a las que tanto el trabajador como el alumno en prácticas tendrá que acomodarse mediante nuevos aprendizajes. Este horizonte incierto y complejo es un rasgo fundamental del período e impide establecer planes rígidos. Por el contrario, exige buscar, mediante las políticas de educación y formación, una mayor capacidad, flexibilidad e innovación. Las empresas han de poder apoyarse en una infraestructura de educación y de formación que hagan posible dicha mayor capacidad. A esta necesidad, que ya se planteó con anterioridad, habría que añadir:

- Una potenciación de los modelos de formación permanente que rompa las rutinas del parado. El trabajador no tiene por qué moverse en sistemas cerrados de formación permanente. Las instituciones de educación secundaria, las universidades, los institutos superiores, etc. deben estar preparados para recibir trabajadores que deseen satisfacer sus necesidades en cualquiera de los ámbitos de la cultura, la producción o simplemente busquen el acceso a nuevas adquisiciones de la ciencia y de la tecnología.
- La necesidad de la intervención de los agentes sociales. Los empresarios han adquirido conciencia de la importancia de una buena formación profesional en alternancia. Las Cámaras de Comercio comienzan a ser unas instituciones de enlace, promoción y motivación. Quizás los sindicatos estén aún en un proceso de cambio positivo hacia nuevas formas de ver el papel del trabajador como un agente social más y no sólo como receptor de las consecuencias de los convenios y de las negociaciones. Dice Gelpi (1994, p. 8) que para «el sindicato, el tema de la formación, en estrecha relación con la organización del trabajo, se volverá tan importante como el tema de la negociación, porque la formación es determinante para permitir al trabajador, individual y colectivamente, adquirir su autonomía». Tal autonomía es para el citado autor, junto al autocontrol, un determinante de la organización del trabajo en el futuro.

- Un aumento cualitativo y cuantitativo de la información sobre experiencias, investigaciones e innovaciones en el ámbito de la organización del trabajo. Esta información no puede ser unidireccional, sino regida por el principio del intercambio pluridireccional, con exigencias de toma de decisiones sujetas a los datos de los trabajos comparados. Es decir, la información será válida cuando se haya cribado en la diversidad que proviene de las diferencias de cultura. No hay que olvidar la doble preocupación en este terreno: por un lado, claro está, objetivos de formación y de organización del trabajo comunes a todos los Estados miembros de la Unión, pero, por otra parte, definir objetivos y acciones que, aunque se desarrollen desde las instancias de la Unión, están destinados a apoyar y cubrir las deficiencias de las políticas nacionales y regionales. Toda esta información nos advierte de la necesidad de buscar modelos nuevos, pero la formación los ha de contemplar con actitud de cambio y bajo la necesidad de la flexibilidad. La formación profesional, por lo tanto, también ha de usar estas informaciones y, como mínimo, basar su acción en la búsqueda de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, que permitan la disposición al cambio y en la flexibilidad. En ocasiones tendré que centrar la acción en la adquisición rápida de competencias muy concretas. Son situaciones de urgencia que no dan tiempo a pensar en las consecuencias del cambio ni en conseguir una formación sobre la base de la flexibilidad. Es el caso imperioso de las acciones de formación ocupacional.

Retos e implicaciones en la formación

El apunte anterior conlleva toda una serie de retos e implicaciones en el contexto educativo, con independencia del nivel en el que se inscriba, que inciden en la calidad de los procesos y productos que se generan.

En nuestro caso, centraremos la mirada en la Universidad como institución de formación profesional superior, si cabe, sumamente afectada en el nuevo escenario por múltiples razones, que en este momento obviamos. Desde esta lógica, pues, queremos relanzar dichas implicaciones y retos en torno a varios apartados de suma relevancia desde la dimensión pedagógica (curricular y organizativa), a sabiendas de ser simplistas.

En relación con el conocimiento y la articulación curricular

Uno de los aspectos que más preocupación despierta es la relación del profesor con el conocimiento, sobre todo desde la lógica de la articulación del currículum. En este punto, hemos de tomar uno de los argumentos sobre la idea de que *el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable* en el escenario actual. Producción y caducidad se convierten en un eje insoslayable. En cuanto al primer polo, en el contexto que estamos ubicados, mucho tendrá que decir la investigación y el propio desarrollo tecnológico y el de otros ámbitos, respecto de los cuales el profesor deberá estar muy atento. La referencia al Perfil profesional es inevitable, por cuanto el mismo se constituye en el referente central para la selección de los contenidos curriculares.

Simultáneamente habrá que considerar la obsolescencia de otros tantos conocimientos que los nuevos vienen a desterrar.

No es este el momento de detenerse en ello. Si acaso, de centrar la cuestión en la propia selección de los conocimientos, como elementos clave de la cultura, constitutivos del currículum a transmitir, que, a su vez, está afectado por el propio contexto de referencia curricular. De ello se desprende al menos una nota característica: dicho currículum necesariamente debe ser abierto y flexible. Pero no basta sencillamente con apuntar esta apertura y flexibilidad, sino que ello se debe fundamentalmente a que creemos que, bajo esta lógica, la finalidad básica educativa es lograr la integración de lo cultural con espíritu de transformación.

La selección de contenidos puede considerarse como el proceso de concretar las respuestas que definen la función social otorgada a la enseñanza (Zabala, 1999). El problema principal con el que nos podemos tropezar es el de los criterios utilizables y su razón de ser. Obviando el debate de fondo, que está directamente conectado con las diferentes concepciones curriculares (sociológica, epistemológica, psicológica, pedagógica) como fundamentos, podemos iniciarnos con los clásicos criterios según el modelo logocéntrico, psicocéntrico y sociocéntrico, como fuentes de selección¹.

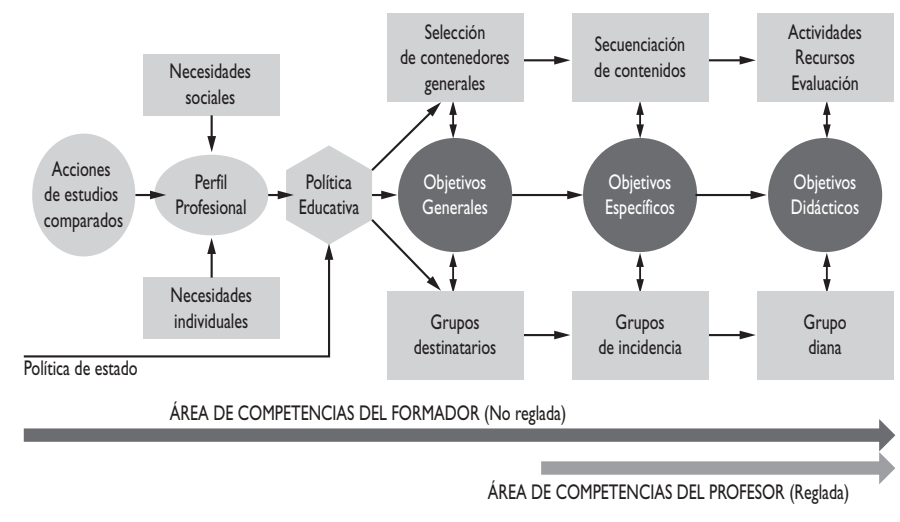
Desde otra óptica, más externa a las características del objeto de enseñanza y del sujeto de aprendizaje (perfil profesional), podemos también utilizar otros tantos criterios. No son pocos los autores que se han preocupado por aportarnos algunos. Del

¹⁾ En el primer caso, se seleccionan los contenidos de acuerdo a la sistematización de la ciencia, la técnica o saber, de manera que los contenidos de las diferentes disciplinas se estructurarían de la misma manera que se sistematizan epistemológicamente. En el segundo caso, como polo opuesto al anterior, los contenidos se seleccionan de acuerdo a las necesidades individuales, siendo la personalidad, los intereses, actitudes, expectativas, etc. de los alumnos clave para dicha operación, ya que, en la enseñanza, es fundamental adecuarse a la forma de ser del discente. En el tercer caso, las necesidades sociales están por encima de las individuales, siendo los contenidos la respuesta a la demanda social.

conjunto posible, entresacamos los más significativos. Hay que advertir que no todos tienen el mismo peso específico y que éste depende, entre otras cosas, de la situación de enseñanza-aprendizaje (formal, no formal). En cualquier caso, se evidencia la necesaria combinación de los mismos como procedimiento general:

- **Objetividad:** como adecuación-concordancia con los hechos reales, acercamiento a la realidad. Más allá del problema implícito en relación con la subjetividad, este criterio tendría que coincidir con el criterio logocéntrico.
- **Convencionalidad y consenso:** en relación con el anterior, incluir los contenidos que mayor consenso generan en la comunidad.
- **Actualidad:** que no es lo mismo que moda. Todo contenido debe ser pertinente, y un aspecto de la pertinencia es la actualidad. La selección debe evitar el desarraigo y la obsolescencia de los contenidos. Desde este punto de vista, podría integrarse como criterio la durabilidad (lo menos perecedero).
- **Validez:** en relación con la promoción de los resultados que pretende alcanzar. Es decir, está en estrecha relación con los objetivos. Si bien un contenido puede ser objetivo y válido, puede no tener validez para un caso de enseñanza concreto. A veces, se considera que todo es válido porque es propio de la cultura, pero los parámetros de referencia en un proceso de enseñanza no contemplan la cultura general sino, como hemos dicho, los objetivos que se quieren alcanzar; los mismos restringen el campo de la cultura.
- **Significación:** supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera interdisciplinaria, al analizar hechos y conceptos comunes a la materia.
- **Representatividad:** los elementos seleccionados deben ser un buen reflejo del conjunto, como «casos representativos» del mismo.
- **Ejemplaridad:** implica la elección de contenidos relevantes, tanto por su sentido instrumental (facilitadores del desarrollo cognitivo del sujeto) como lógico (posibilidad de estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo).
- **Significatividad epistemológica:** (importancia científica) respecto a la estructura de una disciplina y su organización en conceptos clave.
- **Transferibilidad:** privilegiar aquellos aspectos con mayor nivel de transferencia, que faciliten la generalización de aprendizajes.
- **Utilidad-aplicabilidad:** optando por contenidos que tienen mayor proyección práctica para la actuación social y profesional de los sujetos.

TABLA I. La macro y microprogramación en la Formación de Personas Adultas en comparación con la modalidad formal y reglada (a partir de Ferrández, 1996b, p. 39)



En relación con el diseño curricular de la Formación Profesional

En líneas generales, existen dos puntos de entrada que se generan en la situación de cambio constante: los programas de Formación Profesional parten de la consideración de la recurrencia y de la emergencia. La primera es un referente a lo que permanece, ya que no todo cambia a la vez; la segunda indica lo nuevo, lo que va apareciendo y que repercute en el marco de las competencias profesionales.

Para mantener el equilibrio de «lo nuevo» y «lo dado» no sirven los modelos curriculares y organizativos basados en la enseñanza reglada. En primer lugar, por lo tanto, hay que acomodarse en el escenario de lo reglado y lo no formal, tanto en el espacio didáctico como en el organizativo. En segundo lugar, no hay que olvidar el carácter integral de la Educación Permanente en donde se ubica, como una acción del conjunto, la formación para el mundo del trabajo. Esta panorámica global nos da pie para buscar las ideas directrices de las prescripciones del quehacer didáctico y organizativo en el interior de las instituciones.

Todo cambio educativo repercute de inmediato en el modelo curricular. La actual situación del mundo del trabajo en su conexión con la formación nos predispone a la adopción de un modelo que no puede ser de alto índice prescriptivo, sino que ha de consentir la intromisión de alternativas en los programas y procesos. Ineludiblemente, pues, estamos ante un planteamiento pedagógico que, abandonando lo predecible, estable y permanente, ha de instalarse con todas las consecuencias en lo impredecible, momentáneo y cambiante. En este sentido surgen automáticamente dos características básicas en tal quehacer: la flexibilidad y la polivalencia. Ello se debe fundamentalmente al enmarcamiento en las necesidades formativas para el trabajo, sin olvidar que tales necesidades pueden tener una efímera existencia, pero que servirán de caldo de cultivo para nuevas necesidades, portadoras a la vez de nuevas exigencias formativas y no formativas.

La polivalencia y la flexibilidad van a ser, a la vez, una constante en los nuevos planteamientos pedagógicos de la formación para el trabajo. Esto significa también que su presencia ha de darse en la planificación y el desarrollo del currículum.

La propuesta que presentamos (Tejada y Ferrández, 1998) puede resumirse en cinco puntos:

- La planificación de la formación profesional tendrá que basarse en propuestas modulares flexibles y de fácil modificación.
- La razón que unifique el contenido de los módulos de formación profesional y llene de racionalidad curricular el modelo está en partir de la consideración de las capacidades y competencias generales de las exigencias de una familia profesional a la que pertenezca.
- Las capacidades y competencias concretas del puesto laboral definirán el perfil ocupacional. Éste, a su vez, será el referente inmediato del contenido del programa; pero, sobre todo, de la articulación de las estrategias metodológicas. Ellas son, en último extremo, las variables dependientes del proceso, ya que están sujetas al comportamiento del clima y del contexto.
- La tipología de estas estrategias metodológicas son las que exigen una modalidad organizativa u otra. Como puede observarse, nada de esto es factible si no se piensa y se procesa en el fondo de una estructura totalmente interactiva.
- El sistema modular permite modificar créditos, sustituirlos por otros más congruentes con las necesidades reales, ampliarlos en función de los cambios que se producen y, en último extremo, eliminarlos por obsoletos.

Pero si retomamos de nuevo el discurso de la flexibilidad y la polivalencia cabe señalar como puede ser factible esta omnipresencia.

- Para que un plan formativo sea flexible y polivalente es preciso, hoy por hoy, pensar en diseños modulares especificados en créditos y unidades didácticas. Ahora bien, estos módulos tienen que llenarse de contenido, en busca del logro de las competencias profesionales. No cabe duda que para que esto sea factible, los módulos serán unidades mínimas, pero con sentido, estructuradas en función del perfil profesional que se desea lograr, ya que es el perfil donde se determinan los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se requieren para la consecución de la competencia. A su vez, los perfiles pertenecen a una familia profesional concreta, por lo que el módulo, indirectamente, también busca referencias a este macroindicador: *la familia profesional*.
- Se ha dicho que a la vez es polivalente. Dicha polivalencia está presente en el interior de los módulos. Sin embargo, su punto de arranque se encuentra en los perfiles. Se verifica la presencia de competencias y capacidades generales para

TABLA II. Los perfiles profesionales específicos de una familia profesional

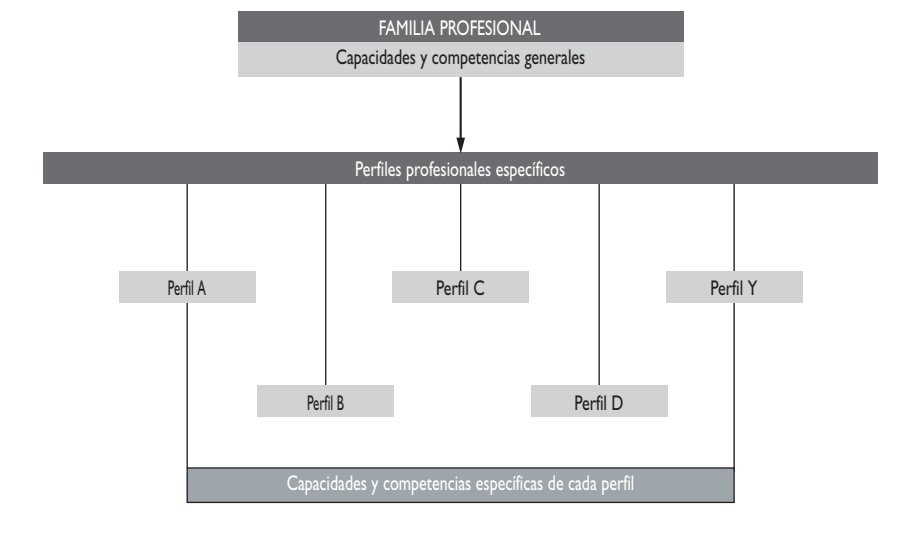
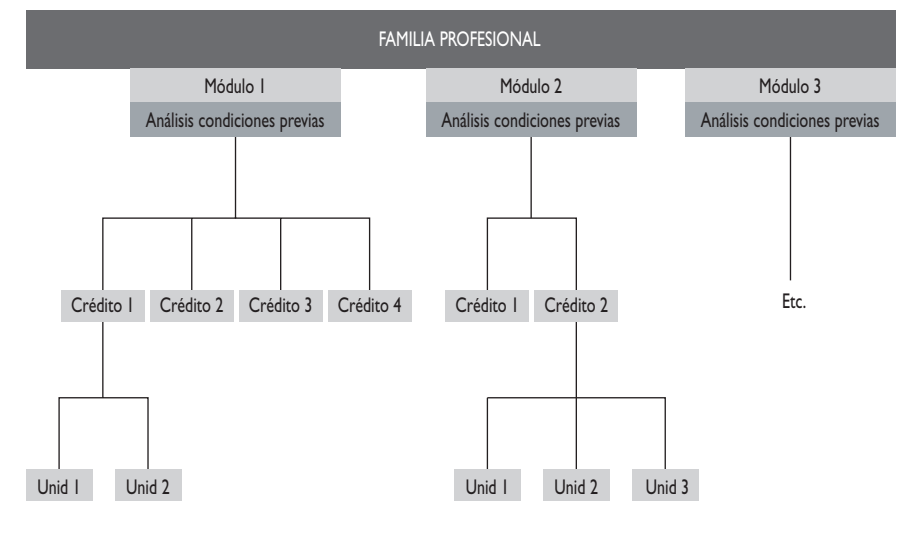


TABLA III. Sistema modular por créditos en formación de profesionales



todos los perfiles que componen la familia profesional. Aquí se enraíza la polivalencia, en lo que es común para todos. Piénsese, por ejemplo, dentro de la familia profesional de la educación en los perfiles del profesor de Formación Profesional y el profesor de universidad; la competencia específica de diseñar o programar la enseñanza no será totalmente diferente. Aunque haya aspectos diversos, los habrá semejantes. En estos que son semejantes es donde se asienta la polivalencia.

- También cabe aludir a la flexibilidad y a la polivalencia en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se planifican acciones en función de objetivos, pero no se predeterminan, sino que se indica lo que parece más lógico didácticamente. Es decir, parece ser que, de acuerdo a la experiencia, a la investigación, a la reflexión y a la contrastación del momento enseñanza-aprendizaje, lo más adecuado es seguir un planteamiento de trabajo en grupo, con refuerzo individual utilizando diversos medios y terminando en un debate coordinado por el profesor. Sin embargo, al inicio de la actividad se diagnostica que los participantes en el grupo de aprendizaje carecen de una serie de conceptos y de procedimientos que se daban por supuestos. Sería inútil empe-

cinarse en seguir el camino planificado, ya que la primera acción de trabajo en grupo carecería de sentido ante la imposibilidad de que los participantes, que carecen de conocimiento sobre el tema, puedan aportar ideas, opiniones o formas de hacer.

El profesor y el grupo tomarán decisiones pertinentes para solventar el problema que surgió durante el desarrollo del proceso. Esto no es otra cosa que una decisión estratégica cuya consecuencia es mantener el principio de la flexibilidad.

No queda aquí solventado el problema, aún no hemos dicho nada respecto a la polivalencia de las estrategias metodológicas. El caso es que el buen dominio de estrategias, hasta llegar a la conjugación más adecuada para un momento determinado, hace al profesor polivalente para distintas situaciones de enseñanza. Del mismo modo, cuando un alumno ha llegado a familiarizarse con el uso de distintas estrategias, ha logrado un nivel de polivalencia que le permite enfrentarse con éxito a diversos estados y estadios de aprendizaje.

La opción modular por créditos, por lo tanto, es la más cercana a la adecuación de las acciones formativas a las situaciones emergentes; los módulos, o simplemente los créditos, se acomodan, se amplían o se incardinan como nuevos; además, es también el modelo más idóneo para potenciar las acciones recurrentes, ya que admite cualquier tipo de organización de la formación en alternancia.

Para finalizar, la estructura modular es la más idónea para cumplir el principio fundamental de la Educación de Personas Adultas, vista en su totalidad: la integralidad. Cada módulo admite créditos de formación ocupacional, de formación de base, de formación cultural o de acciones encaminados a la promoción participativa. Un último apunte: la opción modular por créditos es la más adecuada para que las prácticas en alternancia alcancen su máxima viabilidad y calidad.

En relación con el contexto institucional de funcionamiento

Uno de los retos, y a su vez implicación, es la *modificación organizativa de los centros*, puesto que el papel de los mismos queda modificado abriéndose a nuevos espacios. Pero, igualmente hay que considerar el factor tiempo, en la medida en que en la nueva sociedad no es necesaria la concurrencia temporal entre profesores y alumnos para enseñar y aprender, y la comunicación es posible al margen de este factor.

La abolición, pues, del sincronismo espacio-temporal deviene en una nueva configuración organizacional de las instituciones educativas, más que en su desaparición. Los cambios evidentes. «Los centros del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca entre ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas. Es fácil describirlos como instituciones apoyadas en la red» (González Soto, 2000, p. 73). Nos enfrentamos tanto a modificaciones estructurales como culturales. La nueva institución educativa (físico-virtual) engloba «la colaboración entre iguales, sea directa o a distancia, transforma la estructura y el propio concepto de enseñanza, de conocimiento y de trabajo» (Cantón, 2000, p. 455).

Con ello, podemos asumir la interconexión entre instituciones, entre equipos docentes en este terreno son más que y equipos de apoyo para la tutorización de forma presencial o semipresencial, interacciones horizontales y democráticas, proyectos educativos con otras instituciones, tiempos flexibles regidos por los usuarios, aulas virtuales, valores de autodisciplina, colaboración, espíritu crítico, etc., por apuntar algunos aspectos. Esto implica, diacronía-sincronía, ubicación-descentralización-

TABLA IV. Organización en la sociedad del conocimiento (Cantón, 2000:450)



centralización, profesorado tutor y guía, etc. Sin entrar en mayor profundización, baste como ejemplo la idea de la organización *ad hoc* frente a la burocrática, que García Pastor (1998) analiza con buen criterio para hacer frente a las nuevas exigencias de desarrollo curricular y que cobra mayor sentido ante la diversidad y las necesidades educativas derivadas de ello.

Aún más, podríamos apuntar en la línea de Cantón (2000), el perfil de dichas organizaciones donde su cultura se articula bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad; su estructura habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada y fundamentada en los equipos. Debería estar conectada con su *contexto* a través de la captación de necesidades y con respuesta directa a las mismas, bajo principios de colaboración y *feed-back* directos; con *objetivos* flexibles, participativos, avanzados y competenciales; con personas bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora y desarrollo profesional; y con *liderazgo-gestión* compartido, visionario, en claves de horizontalidad y democracia participativa (Cantón, 2000).

En cualquier caso, el éxito de este tipo de proyectos dependerá de otros tantos factores que Salinas (1999) particularmente los cifra en torno a: el prestigio de las instituciones, la flexibilidad del profesorado (capacidad para adaptarse a las condiciones impuestas por las TIC), calidad de los contenidos frente a los fuegos de artificio multimedia, interactividad no limitada a profesor-alumno, reconstrucción de los ambientes de comunicación humana, etc.

No obstante, los centros educativos dentro de esta sociedad tendrán que ser capaces de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y de utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y en su organización. Desde esta lógica, tendrán que ser organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000).

Además, el trabajo en equipo e interdisciplinar, consecuencia de la ampliación de su campo de acción con otros protagonistas, ha de ser una estrategia de actuación para resolver los problemas múltiples y complejos derivados del diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular. Esto conlleva superar la balcanización, que implica la presencia de otros profesionales o agentes curriculares y la búsqueda de la colegialidad.

En relación con los profesionales de la formación: sus roles y competencias profesionales

Si tenemos en cuenta lo anterior y consideramos las NTIC (Tejada, 1999, 2000), que el papel de los formadores queda trastocado, por no decir radicalmente transformado. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como «medio pedagógico» (Cruz, 1995; Escolano, 1997). Optamos por el reconocimiento de una nueva posición de «maestro de obra de la dinámica del aprendizaje» (Arnoud, 1996, p. 12). Las posibilidades formativas de las NTIC permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles —que no disminuyéndoles— dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica pero no desaparece; consecuentemente, nuevos roles emergen: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos.

En este estado de cosas, hemos de considerar al profesor como:

- *Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos.* Si bien las NTIC permiten enseñar a los usuarios a seguir autoaprendiendo mediante el uso inteligente de éstas, cierto es también que, debido al tipo de conocimientos, procedimientos o destrezas y a los propios condicionantes de los alumnos, las mismas resultarán insuficientes, y se precisará de recursos humanos para desarrollar tal proceso. Concretamente, el profesor deberá dirigir y coordinar dicho proceso y conseguir que cada alumno tenga meridianamente claro como autorganizar su trabajo, qué objetivos alcanzar y cómo explotar al máximo las posibilidades del medio.
- *Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes.* Aunque el alumno haya recibido información y se haya ejercitado con los medios, la función del profesor se polariza en la dirección de ampliar la información, si fuese necesario; contextualizar la misma, presentando situaciones comunicativas que no son posibles reproducir con las tecnologías empleadas; ejercitar y aplicar lo aprendido en un contexto o interacción más allá de las posibilidades de los medios, sobre todo si afecta al entorno social o al mundo actitudinal.

- *Motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el alumno.* El propio medio utilizado puede disponer de toda una gama de elementos motivadores que consiguen llamar la atención y propiciar la participación activa de los usuarios. En este contexto, el profesor debe informar a los alumnos sobre las posibilidades del medio en relación con sus necesidades, sus intereses y su nivel formativo; delimitar los objetivos a conseguir con el medio y ejercitar a cada alumno en la metodología más apropiada para obtener el máximo provecho de los medios empleados. En este caso, estamos aludiendo al profesor como tutor del autoaprendizaje a través de los medios.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilidades e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Más aún, «el formador, desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de actores reflexivos en la escenificación del papel que como formadores les corresponden. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación» (Ferrández, 1996, p. 50).

En la línea del mismo autor, no proponemos que el profesor se adecue al uso de las NTIC para tener éxito en su trabajo como mediador en un contexto cambiante, aunque estudiado y conocido. Abogamos por un profesor que sea innovador, capaz de «hacer saber» en este campo de recursos. «Tiene la obligación deontológica de *viajar* dentro de las posibilidades didácticas de las redes y de generar nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje» (Ferrández, 1996c, p. 50).

En esta situación, se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el *saber*, como el *saber hacer*, el *saber estar* y el *hacer saber*, para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad* y la *indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina. En este sentido, brevemente, podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales* y de *comunicación* (*feed-back*, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos

de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

A modo de síntesis: relectura desde la Formación Profesional

No quisiéramos concluir nuestra intervención sin antes centrar algunos puntos conclusivos teniendo presente todo lo dicho hasta ahora, con una actitud de apertura para el debate y la falsación de los mismos que, al fin y la postre, es el objetivo del artículo:

- La Formación Profesional es un subconjunto de la Formación Permanente y, como tal, debe integrar los diferentes saberes incluidos en ésta (aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir con los demás), en la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida, superando reduccionismos ligados exclusivamente a lo laboral.
- Todo ello entraña un conjunto de competencias (teóricas, técnico-metodológicas, sociales) que se articulan en los diferentes *perfiles profesionales*, como síntesis de las necesidades individuales y sociales de formación, referente inmediato tanto del diseño de la formación, su desarrollo y evaluación (certificación/acreditación). Por tanto, los referentes tanto a los contextos mediatos (contexto laboral específico: empresa) como inmediatos (Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea) han de estar presentes, aún más para la elaboración de dichos perfiles y de cara a los requerimientos, homologaciones, acreditaciones, se convierte en una necesidad insoslayable.
- Al insertarse en el contexto sociolaboral al que ha de responder, está necesitada de una *normativa de referencia* articulada a partir de la integración de las visiones de todos los implicados (Administración, agentes sociales y destinatarios), con diferentes niveles de responsabilidad y compromiso, tanto en su diseño como en el desarrollo y evaluación de la misma.
- La consecuencia inmediata de esta articulación es la concreción de un *currículum de formación* ajustado al Catálogo Nacional de las Cualificaciones para su reconocimiento, que en su lógica didáctica ha de satisfacer en primer lugar

las exigencias del perfil profesional y no necesariamente la lógica de los contenidos a impartir.

- El mismo debe integrarse bajo dos criterios fundamentales: flexibilidad y polivalencia tanto en la respuesta con las exigencias actuales como con las provenientes de un entorno caracterizado por el cambio continuo, donde nada es definitivo y la emergencia de nuevas necesidades formativas es su característica más definitoria (objetivos de formación). De ahí que se ha de contar con la flexibilidad suficiente para adaptar la formación continua a las necesidades de cualificaciones nuevas y desarrollarla de manera que se puedan llegar a acreditar de acuerdo al artículo 8 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Desde la lógica organizativa se ha de atender necesariamente a la multivariedad de situaciones formativas que devienen o puedan devenir por encontrarnos ante un colectivo de destinatarios muy heterogéneo, bien sea por sus propias necesidades o por las del contexto de actuación en el que operan. En este caso, de nuevo hay que asumir la flexibilidad y la polivalencia, superando modalidades formativas meramente escolares y apuntando respuestas en torno a nuevas formas de intervención, de mercado, autoaprendizaje, etc., como respuesta a planteamientos, tanto presenciales como no presenciales, en centros de formación, en el puesto de trabajo o incluso teleformación. Todo ello afecta directamente a las estrategias metodológicas y a los recursos a emplear, además del papel docente.
- En este sentido, cabe redefinir los propios perfiles profesionales de los docentes, considerando igualmente su formación inicial y continua (aspecto este un tanto dejado en la situación actual). Estos se convierten, a la vez, en destinatarios de formación continua.
- El papel que la Universidad tiene en estos procesos como agente externo puede ser importante de acuerdo al artículo 11 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Ello exige acuerdos con Comunidades Autónomas y Estado, ya que está previsto que *«la innovación y la experimentación en materia de formación profesional se desarrolle a través de una red de centros de referencia nacional»*.
- Además, no hay que olvidar que la Universidad y el sistema de Formación Profesional se complementan, ya que los alumnos que han completado estudios de los ciclos superiores de Formación Profesional se pueden incorporar a los estudios universitarios dentro de la misma familia profesional (existen en la actualidad experiencias de convalidaciones en este sentido).

- Por otro lado, la Educación Universitaria y la Formación Profesional han de abrirse no sólo a los entornos próximos y trabajar con ellos y de acuerdo con ellos, sino que también han de favorecer la movilidad y los intercambios sobre todo dentro de los ámbitos comunitarios (existen programas en este sentido: Erasmus, Europass, etc.). Dicha movilidad tampoco hay que interpretarla desde la lógica de los destinatarios de la formación, sino que incluye tanto a los formadores, investigadores, como a los directivos de las instituciones de formación y de la empresa).
- Para cumplir con las exigencias en este entramado de cambio, tecnología, conocimiento y trabajo, la Universidad necesita revisar sus propios planteamientos y abrirse a la comunidad, con flexibilidad e imaginación, para dar respuesta en este entorno complejo de cambio continuo.
- La revisión pasa por su propio modelo organizativo (ha de superar lo reglado que no excluirlo, permeabilizando sus lindes, redefinir el papel de sus formadores más allá del aula universitaria, estar abierta a nuevas figuras profesionales en su seno y fuera del mismo, a incorporar la TIC, y no de forma episódica o cosmética, etc.).

Todo ello repercute igualmente, y de manera muy seria, en algunas otras cuestiones como son: la formación del profesorado (tipos de saberes) tanto inicial como continua y el propio desarrollo profesional si queremos ser consecuentes con el planteamiento presentado. De ahí que los cambios también se tengan que producir en relación con los diferentes tipos de contenidos de formación (saberes), las nuevas modalidades y estrategias de formación, las propias condiciones sociolaborales y profesionales (nueva redefinición de tiempos y espacios de actuación, condiciones salariales, dedicación, etc.), pero todo ello escapa a los propósitos de este trabajo.

Por último, la Formación Profesional y la Universidad están llamadas a estar involucradas de manera directa en la evolución de nuestras sociedades y los puntos de encuentro son cada vez mayores, ya que la formación a lo largo de toda la vida abre nuevos ámbitos de actuación para ambas. La complementariedad y la colaboración han de ser, sin duda, factores que contribuyan al desarrollo mutuo, y cada parte del sistema, con los agentes involucrados, deberá buscar respuestas a los retos del futuro en el ámbito de la responsabilidad, con el objetivo de contribuir a la evolución que nuestra sociedad necesita.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información». *EDUTEC*, 7.
- ARNOUD, G. (1996): «Le formateur face au multimedia: entre complexité et perplexité». *Education Permanente*, 127, pp. 7-18.
- BOLÍVAR, A. (2000): «Los centros educativos como organizaciones que aprenden». Madrid, *La Muralla*.
- CABERO, J. (2000): «Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas», en M. LORENZO et al. (eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 463-493.
- CANTÓN, I. (2000): «Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y el conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas». M. LORENZO Et al. (eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 445-461.
- COMISIÓN EUROPEA DE FP (1993): «Memorandum de la Comisión sobre Formación Profesional». *Herramientas*, 25, pp. 50-57; 26, pp. 44-47 y 27, pp. 46-50.
- CRUZ, C. (1995): «Formación continua y Nuevas Tecnologías». *Herramientas*, 42, pp. 16-19.
- ECHEVERRÍA, B. (1993): «Formación profesional». Barcelona, PPU.
- ESCOLANO, A. (1997): «El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 111-115.
- FERRÁNDEZ, A. (1996): «El formador en el espacio formativo de las redes». *Educator*, 20, pp. 43-67.
- (1996a): «El formador: competencias profesionales para la innovación». En J. GAIRÍN; A. FERRÁNDEZ; J. TEJADA; A. NAVIO. *Formación para el empleo*. Barcelona, CIFO-Neo Comunicación, pp. 171-218.
- (1996b): «La formación ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos». En B. BERMEJO et al. (coord.) *Formación Profesional Ocupacional*. Perspectivas de un futuro inmediato, Sevilla, GID, pp. 3-50.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVIO, A. ; RUIZ, C -CIFO- (2000): «El formador de formación profesional y ocupacional». Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA PASTOR, C. (1998): «Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva», en VARIOS. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, pp. 351-359.
- GELPI, E. (1990): «Educación permanente». Madrid, Ed. Popular.

- (1994): «Competencias y procesos de autorregulación del trabajo», doc. Policopiado, Dpto. Pedagogía Aplicada, UAB.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000): «Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión», en J. CABERO y otros (coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos, pp. 315-330.
- (2001): «La formación de adultos en el siglo XXI», Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación, Reunión de Expertos, IFES-Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 11-12 de enero.
- GUIR, R. (1996): «Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies». *Education Permanente*, 127, pp. 61-72.
- HANNA (1998) citado por J. SALINAS. (1999): «El uso educativo de las redes», *Educar*, 25, pp. 81-92.
- HARCENACKE, A. (1993): «Información sobre la Formación Profesional en la RFA», *Formación Profesional*, 1, pp. 3-10.
- JIMÉNEZ, B. (1996): «Claves para entender la Formación Profesional en Europa y en España». Barcelona, EUB.
- MARTÍNEZ SELVA, J.M.; CIFUENTES, R. (coords.) (2003): «La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional». Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
- MEC (1986): «Educación de Adultos: Libro Blanco». Madrid, Centro publicaciones del MEC.
- (1988): *Libro Blanco de la Reforma Educativa*. Madrid, Centro publicaciones del MEC.
- SALINAS, J. (1999): «El uso educativo de las redes», *Educar*, 25, 81-92.
- (1998): «Telemática y educación: expectativas y desafíos». *Comunicación y Pedagogía*, 151, pp. 8-16.
- SANGRÀ, A. (2001): «Enseñar y aprender en la virtualidad», *Educar*, 28, pp. 117-131.
- SELLIN, B. (1992): «Evolución de las cualificaciones», *Herramientas*, 24, pp. 44-53.
- TEJADA, J. ; FERRÁNDEZ, A. (1998): «Curriculum de personas adultas: Diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional». II Jornadas de Formación de Adultos. Madrid, UNED.
- TEJADA, J. (1999): «El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales». *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.
- (2000): «El docente innovador», en S. TORRE; A. BARRIOS (coords.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, Octaedro, pp. 47-61.

- (2001): «La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias», *Profesorado* (Revista de curriculum y formación del profesorado), vol.4, 1, pp. 13-26.
- (2003): «Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente». En MARTÍNEZ SELVA, J. M.; CIFUENTES, R. (coords.) *La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*, Consejería de Educación y Cultura, Murcia, pp. 87-131
- ZABALA, A. (1999): «Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat». Barcelona, Graó.

Normativa de referencia

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las *Cualificaciones y la Formación Profesional*.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*.
- R.D. 69/2000, de 21 de enero, sobre *el acceso directo desde los ciclos formativos de ciclo superior a los estudios universitarios*.
- R.D. 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen las directrices sobre los *certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Ocupacional*.
- R.D. 239/1995 de 28 de julio por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de *Formación Profesional y las directrices sobre sus títulos*.
- R.D. 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la *ordenación de la Formación Profesional*.
- R.D. 375/1999, de 5 marzo, por el que se crea el *Instituto Nacional de las Cualificaciones*.
- R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*.

Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos

Juan Carlos Rincón Verdera

Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
Área de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de las Islas Baleares

Resumen

En el campo educacional, *teorías tecnológicas* son aquellas teorías que con pretensiones pragmáticas buscan sistematizar ordenadamente las acciones educativas, con la finalidad de controlar y mejorar, dentro de los límites propios de la complejidad de nuestro campo de actuación, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las actuaciones tecnológicas implican una triple racionalidad: *epistémica* (ciencia), *instrumental* (técnica) y *práctico-prudencial* (ética). Este artículo quiere ser una aproximación a los modos epistemológicos de acercarnos e intervenir en la realidad educativa, una aproximación a los conceptos de ciencia y tecnología, a sus criterios de racionalidad y a la relación que establecen con la educación.

Palabras clave: teorías tecnológicas, racionalidad, ciencia y tecnología, complejidad educativa, conocimiento de la realidad.

Abstract: *Educational complexity, epistemology and technological approaches*

In the field of education, *technological theories* are those theories that, with a pragmatic purpose, try to systematize educational actions in an organized way. Their aim is to control and improve teaching-learning processes within the limits that characterize the complexity of our field of action. Technological activities imply a triple rationality: *epistemic* (science), *instrumental* (technology) and *practical-prudential* (ethics). This article is intended as an approach to the epistemological ways used to advance towards and get involved in the educational reality, an approach to the concepts of science and technology, their rationality criteria and their relation with education.

Key words: vocational technological theories, rationality, science and technology, educational complexity, knowledge about reality.

Criterios de cientificidad en el conocimiento de la realidad

Uno de los criterios con los que se evalúa la cientificidad o racionalidad de los resultados del trabajo científico se basa en el *rigor*, más que en la *exactitud* (De Miguel y otros, 1996), que se pone en juego en el control lógico-experimental de los hechos, fenómenos, ideas, conceptos, principios, leyes, teorías o modelos utilizados por la comunidad científica en el desarrollo de los procesos de investigación. Pues bien, al igual que la axiología (filosofía de los valores) se ha preguntado (Frondizi, 1994) si los valores son *objetivos* (las cosas nos interesan porque tienen valor en sí mismos) o *subjetivos* (las cosas tienen valor tan sólo porque nos interesan), paralelamente, también nos podemos y debemos preguntar, ahora desde la filosofía de la ciencia, si actúan los científicos del modo en que lo hacen porque tienen razones objetivas para hacerlo o, por contra, consideran racionales-razonables sus procedimientos científicos porque cierto grupo de presión o paradigma científico así lo sanciona. La respuesta a la cuestión no es fácil; ni siquiera sabemos si es posible darle una respuesta fehaciente, al menos sin adentrarnos y hacer un incursó dialógico con la historia de la filosofía de la ciencia. No obstante, de lo que no hay ninguna duda es de que se hace necesario realizar un esfuerzo intelectual para buscar la correlación existente entre la teoría científica y la praxis diaria que dicha teoría intenta explicar (relación entre el lenguaje científico y la realidad), y así buscar, también, la conexión existente con algún tipo de realidad objetiva que dé valor de verdad a nuestras investigaciones (el problema de la metodología). En este sentido, podemos decir que los criterios de cientificidad o racionalidad han sido interpretados, a lo largo de la historia más reciente del pensamiento, de diferente manera por distintos epistemólogos y filósofos de la ciencia (relacionados con diversos enfoques y corrientes de pensamiento filosófico y científico); curiosamente, y como no podía ser de otra manera, cada escuela filosófica ha subrayado diferentes criterios en función de las propiedades de los fenómenos que han pretendido conocer: el mundo físico natural o el mundo espiritual de la cultura y la sociedad (Windelband, 1947; Rickert, 1965; Dilthey, 1978a).

Tradicionalmente se han dado dos grandes orientaciones epistemológicas de carácter filosófico: la *racional* y la *empirista*. Unos y otros entienden por conocimiento una representación en la mente del objeto que se da en la realidad exterior, que son las *ideas*; y, precisamente, es en el origen de estas ideas donde encontramos las mayores divergencias entre las dos posturas (Fernández, 2002): unos, *los racionalistas*, piensan que las ideas son innatas (la razón sola, al margen de la experiencia,

puede conocer la verdad); otros, los *empiristas*, sostienen que la mente humana está en blanco y que las ideas proceden de la experiencia sensible (reducen todo conocimiento a la prueba tangible, al dato fáctico, al *positum*). En cierto modo, y guardando las distancias, podríamos aplicar la epistemología racional al conocimiento formal de la educación (la pedagogía o ciencia de la educación) y la epistemología empirista a la normativización e intervención en la realidad educativa (tecnología educativa). Pienso que, como educadores, debemos combinar ambos caminos e interrelacionarlos, pues, por una parte, la observación y la experiencia precisan del ejercicio racional, mientras que por otra, la reflexión racional necesita sustentarse en una base real para no entrar en un círculo vicioso, perdiéndose en la simple especulación filosófica. Pues bien, es este esfuerzo de aproximación y de colaboración el que parece haber brillado históricamente por su ausencia en nuestro ámbito de actuación, creando una gran muralla entre el saber y el hacer educativos, impidiendo la construcción del edificio pedagógico sobre unos sólidos cimientos que le proporcionasen un verdadero saber teórico-práctico. El resultado final será una lucha fratricida por hacer valer los postulados propios, ignorando las aportaciones del otro, consiguiendo, como resultado final, la desaparición de la propia pedagogía de manos del interés que las ciencias humanas mostraron por lo educativo después de la Segunda Guerra Mundial (Teoría de la Educación).

Como muestra de lo dicho, baste recordar que el positivismo de finales del XIX y primeras décadas del XX, tuvo la tendencia, de la mano de las ciencias naturales, cuyo patrón era la mecánica, de poner entre paréntesis el momento de la constitución de las ciencias humanas, culturales, históricas o del espíritu (entre ellas la pedagogía, aquí más concretamente de la mano de la biología: Seguín, Binet, Montessori, Decroly, Dewey...escuela activa), definiéndose por querer asimilar las ciencias humanas a las ciencias naturales en cuanto a presupuestos y a métodos. Frente a estos intentos y en el polo contrario, por ejemplo Dilthey, acabará reduciendo las ciencias naturales a las ciencias del espíritu (Dilthey, 1978b). En este sentido, no olvidemos las duras críticas lanzadas por el propio Dilthey (1965, 1968) al biologicismo pedagógico de H. Spencer (al hacer depender éste lo axiológico de las leyes de la evolución natural), o a la pedagogía general de Herbart (por su teoría psicológica del conocimiento que era, en definitiva, una teoría psicológica explicativa y generalista del aprendizaje). Si esto sucede en el campo de la ciencia educacional, las cosas no son muy diferentes en el de la tecnología educativa que responde, como veremos, a la misma racionalidad de la ciencia, pues se basa, además de en el conocimiento técnico-instrumental, en el conocimiento científico y en el ético-moral. Aquí reside, precisamente, el reduc-

cionismo del que hablábamos, en el hecho de ignorar la pedagogía experimental por no científica (W.A. Lay y E. Meumann, siguiendo la estela de la psicología explicativa de W. Wundt) y las aportaciones de la filosofía moral. En el otro extremo, se encuentran los intentos de anular cualquier forma de materialismo en el campo educativo, ignorando la ciencia pedagógica, durante gran parte del siglo xx, en manos de la iglesia cristiana (protestante y católica), las aportaciones tecnocientíficas de la *educación para la vida* de Dewey (claramente influenciado por W. James), fundamentalmente, por su radical materialismo biologicista y antiespiritualista.

Siguiendo nuestro camino, hemos de decir que el empirismo y el positivismo del siglo xx por él representado (positivismo lógico del Círculo de Viena), se apoyan en la verificación como criterio de legitimación científica de una teoría (las únicas afirmaciones significativas que pueden hacerse son aquéllas para las cuales es posible encontrar una fórmula o algoritmo que nos permita su verificación), así como por el desarrollo de una *metodología experimental* (método) que aspira a la descripción de los hechos a partir de la formulación *nomológica o nomotética* de leyes generales de carácter explicativo (Porta, 1983). Estos epistemólogos sólo admiten dos clases de proposiciones: de una parte, las *analíticas* que, a su vez, se dividen en *formales* (tautológicas, enunciados lógico-matemáticos) y las *ético-morales* que carecen absolutamente de cualquier sentido y, consecuentemente, sin valor científico (proposiciones axio-emotivas); y, de la otra, las *fácticas* que son las empíricamente verificables y que, por lo tanto, tienen pleno significado y son las que interesan a los positivistas (Rubio, 1984, pp. 113 y ss.). Este positivismo trasladado al marco educacional no da cuenta, por sí solo, de la complejidad de la realidad en la que nos movemos. El método científico utilizado por la pedagogía (experimental), bajo el modelo del atomismo analítico newtoniano, presupone que el mundo educacional es, como la naturaleza misma (siguiendo el modelo de la física), *mecánica y lineal* (cuando ni en la naturaleza se da tal linealidad), conformándose dicha pedagogía, consecuentemente, en base al binomio *causa-efecto*. El método científico así desarrollado en nuestro ámbito de actuación ignora y reduce la complejidad del mundo educativo, intentando adaptar la realidad al método y nunca el método a la realidad (atomismo reduccionista y determinismo naturalista), con lo cual se acaba por restringir dicha pedagogía a la cuantificación matemática (Sousa, 2003, p. 29) de datos procedentes de una supuesta realidad estable y ordenada (por cierto, en nuestro caso, una realidad que se ha querido reproducir en el laboratorio, como si esto fuera posible), cosa ésta muy alejada de la verdadera realidad educacional, que es un sistema abierto y alejado del equilibrio, es decir, *asinérgico*.

Esta visión del conocimiento científico como empresa empírico-inductiva, racional y libre de valores ha sido seriamente cuestionada durante toda la segunda mitad del siglo xx por filósofos de la ciencia como K. Popper, I. Lakatos, P. K. Feyerabend o T. S. Kuhn. Desde el momento en que no todos los fenómenos son susceptibles de verificación empírica, el criterio de *verificabilidad* no puede constituirse como universal o absoluto (la gran dificultad para el enfoque positivista es el problema de la inducción al no ser verificables todos los enunciados y al encontrar serios problemas para verificar ciertas cuestiones empíricas). Como consecuencia de ello, el racionalismo crítico de K. Popper (1973, 1983, 1988) propone la *falseabilidad* como criterio de legitimación científica de una teoría. Efectivamente, nuestro autor pronto se dio cuenta de que para confirmar una hipótesis no había nunca suficiente cantidad de datos, sin embargo, para demostrar su falsedad había suficiente con una sola prueba negativa. El criterio popperiano se desvinculará de los procesos inductivos en la elaboración de teorías científicas, ya que el conocimiento se origina en un número finito de expectativas e intereses que se van ampliando y definiendo como respuesta a su cumplimiento o incumplimiento, en un proceso de *conjetura y refutación* similar a la selección natural (Popper, 1988, p. 261). El racionalismo crítico popperiano piensa y cree con firmeza que existe una realidad objetiva sobre la cual la ciencia puede adquirir información cada vez más exacta. Una teoría explicativa de la realidad es preferible a otra, sencillamente, si hay más observaciones potenciales capaces de refutarla, es decir, cuantos más enunciados refutables por observación directa obtiene una teoría, más buena o científica es. Popper, consecuentemente, ante la falta de fundamento lógico de la verificación empírica, plantea y propone como criterio de cientificidad de una hipótesis o teoría, la alternativa *falsacionista*, según la cual la validez de éstas vendría asegurada en la medida en que no hubiera podido ser refutada o falseada, y en la medida en que el científico (y esto es muy importante, pues se trata de una actitud o predisposición positiva hacia el avance de la ciencia), tenga la firme voluntad de poner a prueba sus presupuestos.

De acuerdo con la epistemología evolucionista, que caracteriza la teoría popperiana, el conocimiento humano progresa mediante la elaboración de modelos predictivos (conjetura), su contraste con la realidad (refutación), y la revisión de aquéllos que se invaliden. El *error* popperiano, frente a la verificación *a posteriori* positivista, es condición necesaria para el avance de la ciencia (una ciencia con capacidad de autoaprendizaje a partir de sus propios errores), siempre que éste sea explicitado y debidamente superado. La falsabilidad implica, necesariamente, la *provisionalidad* de la ciencia (la ciencia como sistema abierto, en permanente revisión y construcción), ya

que, en determinadas circunstancias, contextos o situaciones, puede ser que los enunciados observacionales propuestos no den una respuesta adecuada del fenómeno que estamos estudiando o investigando (basta que se presente un único caso que falsee la hipótesis), lo cual implicará abandonar la línea de trabajo y buscar nuevas hipótesis de investigación o alternativas de solución (Popper, 1973, pp. 27-47). Desde esta perspectiva, la meta de todo científico debería ser la formulación de teorías falsables, su contraste inmediato con la realidad, y su rechazo si no se cumple la predicción. La realidad, no obstante, nos ha demostrado que, por lo general, los científicos no se dedican a buscar datos o a realizar experimentos que falseen sus hipótesis; todo lo contrario (y en nuestro campo de investigación no ha sido diferente), parecen más preocupados por acumular datos y experiencias que las corroboren. En definitiva, podemos decir que la filosofía de la ciencia de Popper nos obliga, lo cual no es fácil, a considerar todo aquello que hoy damos por válido como simples conjeturas no falsadas de momento, pero abiertas a refutación y eventualmente desechables (una especie de fenomenología de la conciencia que nos obliga a poner entre paréntesis toda verdad y toda realidad). La ciencia avanza cuando se buscan razones que desconfirmen las propias razones, lo cual permite no cosificar el *segundo mundo* popperiano, el mundo de la ciencia (Popper, 1973, p. 73; 1988, pp. 76-83; Suppe, 1990). Si antes hemos dicho que racionalismo y empirismo pueden colaborar en el progreso científico, ahora debemos decir que los criterios de *verificabilidad y falsación*, pueden ser perfectamente compatibles a la hora de validar las teorías científicas, pues la verificación otorga solidez al conocimiento científico y la falsación posibilita el avance de la ciencia. En este sentido, verificación y falsación son aplicables también a la ciencia educativa y a la tecnología educativa, si bien esta última con cierto relativismo, sobre todo, por lo que respecta a las normas: la verificación de las normas otorga seguridad al proceso educativo, mientras que la falsación posibilita la mejora de los procesos de intervención.

Ante la supuesta objetividad de los positivistas, y también ante la metodología falsacionista del racionalismo crítico popperiano, se levantarán posturas que pondrán de manifiesto que las convenciones y las ideas sociales y culturales (los valores, las creencias, lo establecido socialmente, las preconcepciones, etc.) condicionan o, incluso, determinan, en un grado importantísimo, aquello que consideramos en cada momento *verdad científica* (Thuillier, 1992); es decir, reconocerán la dimensión relativa y sociocultural de la ciencia. En este sentido, la epistemología de los *programas de investigación científica* de I. Lakatos (secuencia de teorías donde se siguen ciertas reglas metodológicas), supone ir un poco más lejos de lo hecho hasta el momento en

la investigación científica, centrándose su trabajo, no sólo en la estructura de las teorías, sino también en la manera cómo tales teorías científicas cambian (Lakatos, 1978, 1981; Lakatos y Musgrave, 1970). Podemos decir, básicamente, que un programa de investigación científica tiene, por una parte, un núcleo estable de hipótesis y principios aceptados como irrefutables (se trata de una agrupación inviolable de presupuestos en los cuales los investigadores encuentran respuestas satisfactorias a las posibles *anomalías* en las investigaciones); y, por otra, una serie de principios heurísticos que sirven para dirigir la investigación: el *cinturón protector* o conjunto de hipótesis auxiliares, la *heurística negativa* o suposiciones subyacentes al núcleo que nadie puede cuestionar, y la *heurística positiva* o conjunto de sugerencias o consejos que indican cómo se ha de alterar el programa de investigación científica. El mantenimiento de este núcleo estable se realiza mediante readaptaciones del resto del programa (retroalimentación sistémica), lo que explica la permanencia de lo que T. S. Kuhn denominará *ciencia normal*. La ciencia progresa, no sólo mediante el desarrollo de los programas, sino también mediante la sustitución de unos programas por otros; un programa estará estancado si no logra realizar los descubrimientos que realizan los programas rivales. Desde mi punto de vista, la heurística positiva es, quizá, el punto más flojo de la propuesta lakatiana pues, si bien nos dice cómo debemos actuar para modificar los programas, no nos dice nada sobre cómo hemos de actuar para tener éxito en el terreno práctico de la intervención, verdadero objetivo de cualquier programa de actuación (aspecto tecnocientífico, es decir, tecnológico).

Dicho esto, el concepto de *verdad científica* de Lakatos tendrá la grandeza de demostrar que ningún programa de investigación científica es preferible, de forma absoluta, a cualquier otro, proponiendo, consecuentemente, un cierto relativismo en el campo de la ciencia, abriendo, de esta manera, el camino a las ideas anarquistas de P. K. Feyerabend y el cuestionamiento de los métodos científicos (Feyerabend, 1999). Efectivamente, Feyerabend entiende que no es posible encontrar un conjunto de reglas metodológicas que puedan guiar el trabajo científico a la hora de elegir entre diversas teorías; ni, por contra, pensar que existen reglas o metodologías que dificulten el progreso científico (no existe en la historia un método con principios inalterables): el único criterio que favorece el avance de la ciencia, en todas las circunstancias y en todas las etapas del desarrollo humano, es el todo vale, el todo es bueno metodológico; o, lo que es lo mismo, no existe un método científico, en todo caso, una pluralidad de ellos con igual rango y valor. Pese a ello, históricamente se ha querido encerrar el proceso científico dentro de los límites de la razón, de manera que el investigador acaba siendo sometido, a veces incluso de manera voluntaria, a las res-

tricciones del método y a las convenciones raciopositivistas de la comunidad científica dominante (Feyerabend, 1998; Sorell, 1991). En caso contrario, cuando no se aceptan las normas racionales del juego (lo que podemos llamar la tiranía de la razón), el investigador es expulsado del mundo de la ciencia oficial y de sus privilegios socioculturales (Medina, 1989, pp. 78-90 y pp. 200-209). Podemos decir que para Feyerabend la ciencia es un lenguaje más, un lenguaje entre otros lenguajes, sin más privilegios, ni en referencia a los métodos, ni en cuanto a los resultados de sus investigaciones. Desde esta perspectiva, nuestro autor postula y defiende el libre acceso del individuo a todas las opciones posibles del saber; la recomendación es clara, la ciencia debe asumir la desnudez de sus presupuestos y trabajar por una sociedad en la que todas las tradiciones (formas de conocimiento) tengan acceso al poder, a la formación y a la educación científica. El mensaje, que no debe caer en saco roto, es que hay muchos caminos, muchas maneras de llegar a la verdad científica (verdades en plural y en minúscula); lo que se considera, en un momento dado, como cierto y válido es, no sólo provisional, sino, posiblemente, más una cuestión de convencionalismo social entre los miembros de la comunidad científica, que el producto de métodos y procedimientos lógicamente rigurosos. Nosotros los educadores sabemos mucho de todas estas cuestiones de convencionalismos socioculturales, no en balde la escuela se ha erigido (hasta que fue desbancada por los medios de comunicación de masas) en el aparato reproductor de la ideología dominante.

El reconocimiento de este pluralismo científico-metodológico constituirá la base del trabajo de T. S. Kuhn (1981) quien, también alejándose del positivismo y de los planteamientos popperianos, introducirá la noción de *paradigma*, una de las cuestiones científicas más controvertidas a lo largo de la segunda mitad del siglo xx. Efectivamente, Kuhn (1981, p. 228), reaccionando contra el racionalismo crítico popperiano, entiende que ningún proceso histórico descubierto a través del estudio del desarrollo científico se asemeja al estereotipo metodológico de la demostración de la falsedad por medio de la comparación directa con la realidad; al contrario, sigue diciéndonos, es precisamente lo incompleto y lo imperfecto del ajuste entre la teoría y los datos que nos ofrece la realidad lo que define muchos de los enigmas que caracterizan a la ciencia normal (ciencia que monopoliza y domina, en un momento dado, la esfera del saber científico). Si todos y cada uno de los fracasos en el ajuste sirvieran de base para rechazar las teorías, todas ellas, sin exclusión ni excepción, deberían ser rechazadas inmediatamente, con lo cual, como es evidente, acabaría por detenerse la actividad científica, cayendo la ciencia en un *impasse* o atasco monumental que no permitiría el progreso científico. Kuhn defiende que todos los científicos, al igual

que el resto de los mortales, realizan sus trabajos cotidianos dentro de un marco general de presupuestos sobre lo que constituye un problema, una solución a dicho problema y un método procedimental para llegar a dicha solución. Este marco general es lo que Kuhn denomina *paradigma*, que será el que conformará y orientará el trabajo científico. Desde esta perspectiva, introducirá un nuevo enfoque científico defendiendo la inconmensurabilidad (Fernández, 1993) de las teorías científicas y, con ello, afirmando la imposibilidad de delimitar criterios objetivos para evaluar la racionalidad de las teorías científicas, puesto que las razones subyacentes a los paradigmas no son de orden lógico o racional, sino de orden sociocultural. Así pues, frente a la noción de ciencia como sistema teórico unificado, acumulativo, que procede por conjeturas y refutaciones, Kuhn opone la noción de *paradigma* (Rubio, 1984, pp. 296-304), o lo que es lo mismo, un contexto general en el que se desarrollan las actividades científicas, donde el investigador *interpretará* los fenómenos reales a la luz del paradigma correspondiente.

Como podemos ver, si el positivismo y el racionalismo crítico se ocuparon de la determinación de criterios objetivos y universales para conformar y confirmar la validez de las teorías científicas (objetivismo), lo paradigmático atiende y responde al nivel histórico, simbólico, cultural, antropológico, axiológico y teleológico de dicha actividad (subjetivismo). El término paradigma presupone una determinada visión general del mundo y de la realidad circundante, es decir, una cosmovisión, o el conjunto de aspiraciones, sentimientos, concepciones e ideas que definen al hombre en un determinado espacio y tiempo, y en el que se integrarán las teorías científicas que respondan y se compatibilicen con dichas expectativas socioculturales. El desarrollo y avance de la ciencia no sería otra cosa que el producto del cambio, de la revolución paradigmática, que daría lugar a un nuevo tiempo científico; se trata, por lo tanto, de una total remodelación del sistema de creencias vigente. Por otra parte, un paradigma no puede compararse con otro con la finalidad de probar sus méritos relativos, pues ambos parten de postulados y presupuestos fundamentales diferentes, dependiendo de la perspectiva adoptada por la comunidad científica, lo cual nos indica que los hechos estudiados y la manera de ser abordados estarán en función de la perspectiva propia del paradigma en el que nos coloquemos. Como podemos observar, desde esta perspectiva, la ciencia es relativa y las teorías correctas serán las que sean compatibles y coherentes con los significados que se desprenden del correspondiente paradigma, lugar en el que cobran verdadero sentido. La *coherencia* con los significados paradigmáticos es el criterio para determinar la racionalidad o, mejor dicho, es la condición necesaria para aceptar la bondad de una determinada teoría. La científicidad o

la racionalidad de una teoría equivaldría a la absoluta sumisión a los presupuestos del paradigma orientador. Desde esta perspectiva, la ciencia no sería tan sólo de orden lógico, sino sobre todo axiológico e ideológico, con lo cual la neutralidad y la objetividad de la ciencia (la establecida y la aún por establecer) quedan en entredicho. La ciencia es un producto cultural más del hombre (uno entre tantos otros), sin que pueda otorgársele un estatuto diferente o privilegiado, pues se trata de un saber, de un conocimiento más, al lado de otros saberes y de otros conocimientos (Horgan, 1998).

De lo visto debemos recoger tres puntos básicos: primero, que el cambio de paradigma no garantiza un progreso acumulativo, sino discontinuo, con lo cual no es posible asegurar un progreso objetivo en la ciencia, ya que los paradigmas son incompatibles; segundo, en la formalización del paradigma inciden numerosos elementos de índole social, cultural, política y económica, con lo cual la objetividad estará, irremisiblemente, cargada de subjetividad; y, tercero, la suposición de que en los procesos de investigación el observador queda separado del aparato experimental que pone la teoría a prueba, se convierte en falsa, puesto que el observador deja de ser neutral al estar condicionado por los presupuestos del paradigma y de lo contextual. Si bien estamos de acuerdo en el segundo y tercer punto, lo cierto, no obstante y respecto al primero, es que en el contexto general de las ciencias humanas, y en particular en el de las ciencias de la educación, los paradigmas explicativos de la realidad tienden a acumularse (la realidad social es compleja y susceptible de ser contemplada desde perspectivas diversas), y difícilmente se puede considerar que uno de ellos haya dejado de tener alguna vigencia en tal explicación (las revoluciones serían parciales o, al menos, limitadas). Por otra parte, si el segundo y tercer puntos inciden poderosamente en la formalización de las teorías (en plural) de la educación, no debería mostrar tanto su influencia en la Teoría de la Educación (Colom, 2002, pp. 151-161), entendida aquí en su parcela epistemológica, en su trabajo de epistemología del conocimiento científico educacional (metateoría, tercer mundo popperiano), pues ésta contribuye a la creación de estos paradigmas (estudiaría lo que de común tiene cualquier sistema educativo), dotándolos de científicidad, no debiendo ser, desde esta perspectiva, tan vulnerable a las incidencias y agresiones de las ideologías, las culturas, las utopías o las filosofías. Como es lógico, la Teoría de la Educación entendida como tecnociencia (ciencia, segundo mundo popperiano), se verá afectada, como cualquier otra ciencia, por los condicionamientos socioculturales, si bien, como veremos, su triple racionalidad (epistémica, técnica y ética) debe ejercer de elemento autocorrectivo (Rincón, 2001).

Hecho este incurso en la historia de la filosofía, debemos decir, a modo de resumen o recapitulación, que son tres las posturas que se plantean alrededor de las creencias sobre la naturaleza de la realidad estudiada-investigada: la *realista*, que cree que existe una realidad objetiva externa e independiente del hombre y que es posible descubrirla aplicando los métodos de la ciencia (la realidad existe y es objetiva: Popper); la *instrumentalista*, que defiende que las teorías científicas no son ni verdaderas ni falsas, sino simples instrumentos o dispositivos de cálculo para predecir los resultados de las medidas y que, consecuentemente, la única realidad existente son los resultados obtenidos a través de dichos instrumentos (la realidad tan sólo es el resultado de los instrumentos metodológicos: Círculo de Viena); y, la *relativista*, que piensa que la verdad no es una relación entre una teoría y una realidad independiente, sino el fruto, al menos en parte, de la perspectiva sociocultural del paradigma que defiende dicha teoría (la realidad es lo que el paradigma dice que es: Lakatos, Feyerabend y Kuhn). Además, cada postura desarrolla una metodología para conocer y acceder a la realidad estudiada, dándose, en trazos generales, dos posturas: la racionalista (Círculo de Viena y la verificación, Popper y la falsación, Lakatos y los programas de investigación científica, Kuhn y los paradigmas), y la *irracionalista* (Feyerabend y el todo vale metodológico). Pues bien, como ya habíamos anticipado, en el marco educacional, y en las pocas ocasiones en que la educación y su ciencia, en un intento por acercarse a la materialidad de la realidad científica, han podido desprenderse de los discursos humanistas, filosóficos, espiritualistas e idealistas del neokantismo alemán de las escuelas de Marburgo y de Baden (Rincón, 2004), o del neoescolasticismo español, lo ha hecho colocándose en posturas *instrumentalistas* (positivistas), a través de la *metodología experimental* (verificación), desarrollando una teoría experimental de la educación de corte *analista, lineal, descontextualizada*, ordenada, ajustada, estable, determinista, mecánica, predecible y reduccionista, en base al modelo atomista newtoniano de *causa-efecto*. En educación, por lo tanto, hemos ido adaptando la naturaleza de la realidad a los métodos de estudio, partiendo de una preconcepción o idea previa de cómo es dicha realidad y, en consecuencia, adaptando la realidad a dicha imagen, ignorando, casi por completo, lo incierto y complejo de nuestro campo de estudio. Sólo la teoría general de sistemas, en tanto que enfoque metodológico, teoría interdisciplinaria y marco epistemológico compartido, se alejará, si bien poco, de esta visión reduccionista.

Finalidades y racionalidades en el conocimiento de la realidad

Por lo general, desde posicionamientos clásicos (modernidad), se ha entendido que la *ciencia* se orienta hacia la desinteresada búsqueda del conocimiento, mientras que la tecnología lo haría hacia la interesada resolución de problemas prácticos; desde esta perspectiva, si la ciencia se enmarca en la plano del saber, la tecnología lo haría en el del hacer (Casti, 1994, pp. 27-29). Actualmente (postmodernidad), esta dualización de intereses se nos antoja anacrónica, pues las razones en ambos sistemas son de índole teórico-práctica (saber y saber para hacer), lo cual hace que los intereses del saber científico y los del saber tecnológico se superpongan y confundan. Entiendo que tanto la ciencia como la tecnología hallan su identidad y razón de ser en el *conocimiento para la acción*, por lo cual la demarcación entre una y otra tan sólo puede llevarse a cabo si tomamos como referencia las *finalidades y racionalidades* que ambas ponen en juego (Liz, 1995, pp. 23-51). En este sentido, N. Reschner (1999) nos dice que la racionalidad consiste en la inteligente persecución de fines adecuados, es decir, en armonizar, eficaz y eficientemente, la teoría con la práctica. Por otra parte, debemos decir que en el campo de lo humano y social, y en particular en el de la educación, la efectividad en la aplicación de los conocimientos que generan las *tecnologías humanas* ya no puede ni debe evaluarse, debido a la gran dificultad para predecir con fiabilidad las transformaciones y cambios que se producen en estos ámbitos (Bhom, 1992, p. 170; Bateson, 1993, pp. 163-199), bajo los presupuestos clásicos de la ciencia, o sea, en función del mayor o menor grado de exactitud científica (proceso inductivo-analítico), sino por sus posibilidades de moverse con *rigor en contextos complejos e inciertos* (UNESCO, 1999).

Si aplicamos como criterio de demarcación la forma en la que operan el conocimiento científico y el tecnológico, podemos decir que la ciencia actúa a través de la *teoría* (López-Barajas, 1984, p. 15), mientras que la tecnología lo hace por medio del *modelo* (con las informaciones que le proporciona la ciencia) para la predicción de acontecimientos (Balzer, 1997). En la ciencia el conocimiento busca explicar o describir la constitución de la realidad que se trabaja o estudia (Luhmann, 1990), mientras que en la tecnología se busca, por una parte, la producción de alternativas de solución que nos permitan resolver problemas prácticos por medio del diseño y control de los procedimientos que hagan eficaces y eficientes nuestras actuaciones (Castillejo, 1987, pp. 12-18); y, por otra, la reflexión teórica sobre los problemas que los procedimientos técnicos quieren resolver (Colom, 1986, pp. 13-30). La teoría pre-

tende aproximarse a la realidad con el máximo rigor posible, mostrándonos la causalidad subyacente a la fenomenología situacional que es compleja. Precisamente en este sentido, Novak (1993, pp. 167-194) ya nos avisa que la construcción del conocimiento es también un producto complejo para erigir significados de los contextos culturales y sociales, de los cambios evolutivos que se producen en las estructuras de este conocimiento, y de los medios de adquisición y de transmisión de dicho conocimiento. Por su parte, los modelos nos informan de la manera en que es más pertinente intervenir en dicha realidad para satisfacer los objetivos propuestos (predictivamente), es decir, la manera como debemos articular el conjunto de medios puestos en juego para que la acción resulte eficaz (Bunge, 1985, p. 33). No obstante, los intentos de hacer predicciones en el campo de lo social sufre un destino incierto y complejo porque los modelos no pueden tener en cuenta ni los estados iniciales ni la interacción total de los elementos (variables controlables y no controlables) de un sistema dinámico, cambiante y alejado del estado de equilibrio como es el humano-social (asinérgico), moviéndose en el espacio de la incertidumbre (Briggs y Peat, 1999, pp. 175-177). La ciencia, y con ella la tecnología, debe poner un poco de orden en el caos circundante y resolver el mayor número posible de sus metáforas narrativas (Bachelard, 1976a, 1976b); y ésto sólo se puede conseguir a través de un espíritu colaborativo no excluyente, que acerque lenguajes y aúne gramáticas, pues la realidad toda, y la humano-cultural más, es texto, narración narrada: no debemos desconectar la teoría de la práctica (Dewey, 1995; Carr y Kemmis, 1988), ni la práctica de la teoría (Colom, 2003, pp. 243 y 244).

Pues bien, separar la ciencia de la tecnología supone desconocer, por una parte, el hecho de que el conocimiento tecnológico remite, en última instancia, a un sistema simbólico, es decir, a un mundo paradigmático en el que se mueven libremente los hombres (García Carrasco, 1986, pp. 125-153) por lo que, en la práctica, la racionalidad tecnológica (técnica y ética) remite, a su vez, a una comunidad simbólico-cultural con capacidad, no sólo de representar conceptualmente la realidad, sino también de reflexionar sobre ella (comprenderla y criticarla), por lo cual este tipo de racionalidad asumiría, de hecho, la propia racionalidad de la ciencia (Newton-Smith, 2000). La racionalidad de la ciencia, paralelamente, también remite a la racionalidad tecnológica, ya que el conocimiento teórico de la realidad también posee una dimensión práctica al incidir directamente en la visión que el sujeto tiene de la realidad y, por consiguiente, en sus posibilidades de actuar en ella. Uno de los criterios de racionalidad en los que se apoyan los sistemas tecnológicos para su estructuración es, precisamente, el criterio de *innovación-cambio-movimiento-dinamicidad* y, con él, el

criterio de capacidad de *control* de la realidad con la finalidad de conducir los cambios en la dirección deseada. Este criterio, por lo tanto, no se diferencia mucho del que utiliza la ciencia para determinar su racionalidad, pues la racionalidad científica no consiste en acumular por acumular conocimientos, sino en modificar y mejorar dichos conocimientos para ser útiles, es decir, para mejorar la propia realidad, con lo cual el acercamiento entre la ciencia y la tecnología para innovar e intervenir en la realidad es más que evidente.

Desde el punto de vista educacional, lo que más me interesa hacer notar es que todos los posicionamientos vistos a lo largo de este trabajo (positivistas y no positivista), se centran, casi exclusivamente, en el plano teórico, desvinculándolo de la acción práctica, lo cual es, al menos, un contrasentido: lo científico y lo tecnológico (lo tecnocientífico) representan las dos caras de una misma moneda, dos formas complementarias que se reclaman mutuamente para conocer e intervenir en la realidad con la finalidad de mejorarla, de optimizarla, de hacerla más valiosa. La ciencia ya no puede seguir siendo concebida como una simple y exclusiva actividad teórica, sino eminentemente práctica, funcional, útil, pragmática e intervencionista, estrechamente ligada a la realidad social y cultural en la que se desarrolla y en la que debe incidir positivamente (Hottois, 1999, pp. 403-404). El conocimiento científico debe decantarse por una orientación hacia la praxis, y el conocimiento tecnológico, al mismo tiempo, debe hacerlo hacia lo teórico, hacia la reflexión teórica sobre los problemas que desea solventar. La ciencia, en definitiva, debe enfocarse hacia la praxis, y la tecnología, por su parte, precisa, indefectiblemente, del conocimiento que le aporta la ciencia, si no quiere caer en arbitrariedades, hábitos mecánicos o costumbres rutinarias (Gimeno, 1981, p. 16). Pues bien, de partida, a la racionalidad tecnológica (saber para hacer) podemos definirla por los tres tipos de elementos que la configuran: primero, lo *epistémico*, propio de la ciencia, ya que la tecnología es un *saber hacer* (el saber por qué: ciencia, teoría, enfoque), es decir, una reflexión teórica, racional y razonable, sobre los problemas que la técnica quiere resolver; segundo, lo *técnico-instrumental*, al estar vinculado a la producción de soluciones (el hacer en cuanto aplicación práctica de la ciencia), que ofrece la explicación sobre los medios y condiciones considerados más eficientes para el logro de los objetivos propuestos a la acción (el saber cómo: técnica, métodos y procedimientos); y, tercero, lo *ético-moral*, al no poder separarse las actuaciones de los grandes principios y fines que les dan sentido (el saber para qué: ética, moral, filosofía).

Efectivamente, si la racionalidad tecnológica exige de la racionalidad científica, los criterios para evaluar lo razonable de una actuación tecnológica deben ser los mismos que los que se demandan a la ciencia y a la tecnología, es decir, de un lado, la uti-

lización de los pasos formales del método científico para acercarnos a la verdad; y, de otro, la eficiencia y la controlabilidad propia de la tecnología en la normativización de los procedimientos, aspecto éste que no puede desvincularse del contexto socio-cultural en el que nos movemos. Ahora bien, esta visión sería incompleta, pues la acción tecnológica, que siempre es intencional para la consecución de objetivos de valor (Puig, 1986, p. 23), debe también incluir el elemento ético-moral, es decir, debe contemplar, como ya habíamos anticipado, la racionalidad *teleológico-prudencial* (Rincón, 1997), ya que la acción tecnológica, desde el momento en que se orienta hacia el logro de objetivos de valor, necesita de la deliberación moral, del desarrollo y aplicación del *juicio moral* a la consideración de los fines de la acción. Lo contrario sería reducir la racionalidad tecnológica a su vertiente instrumental, limitando la acción y su propia racionalidad, con lo cual caeríamos en la denuncia que formulaba Muguerza (1986, pp. 218-220), en la *razón sin esperanza*. Es cierto, no cabe la menor duda, que la tecnología y su normatividad fijan las claves del éxito de su actuación en la sistemática y racional ordenación de las acciones bajo los criterios de eficacia y controlabilidad de la realidad; no obstante, no es menos cierto que la racionalidad de una acción debe afectar, tanto al proceso (ordenación de las acciones), como a su resultado (logros), lo cual debe venir avalado por los fines y objetivos que se marcan. Desde esta perspectiva, una acción podemos juzgarla *racionalmente* correcta desde la normatividad propia de la ciencia y la tecnología, y ser *irracionalmente* incorrecta desde la normatividad prudencial o ética (Rodríguez, 1992, p. 82). Por otra parte, la acción tecnocientífica, en cuanto acción intencional e intencionada, como ya hemos dicho, busca conseguir objetivos de valor, lo que nos indica que tales acciones no se desarrollan aséptica o neutralmente, sino que suelen estar mediadas y envueltas por creencias, experiencias previas, valores, actitudes, opiniones, prejuicios, sentimientos (red simbólico-cultural del sujeto y del colectivo en el que se desenvuelve) que condicionan, y en ocasiones, sin darnos cuenta, determinan el desarrollo general de la acción. Estas, llamémosle, representaciones previas, o si se quiere, como las llaman los profesores García Carrasco y García del Dujo (1996, p. 219), *teorías personales*, deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar acciones tecnológicas, pues, a menudo e inconscientemente, son estas teorías las que dirigen verdaderamente nuestras actuaciones, adaptando los procesos a las creencias particulares, impidiendo, con ello, la crítica y la autocrítica, cayendo en actuaciones irracionales, es decir, rutinarias, sin verdadero sentido crítico-constructivo-tecnológico (Nisbett y Ross, 1980, p. 17). Se trata de que la racionalidad propia de la tecnología desarrolle y ejerza su papel auto-correctivo, equilibrando lo epistémico, lo técnico y lo ético.

Planteamientos tecnológicos y complejidad educacional

Pues bien, según lo dicho, entiendo que más que buscar una secuenciación lineal y mecanicista en el desarrollo de las acciones tecnológicas (conjunto sistemático de acciones lógicamente ordenadas que se aplican siguiendo una mecánica prefijada en función de la coherencia interna del sistema), es preferible atender, sin infravalorar aquéllos, evidentemente, a) a la importancia y significatividad que los programas de actuación tienen para los agentes implicados (significados que se hacen efectivos en la red simbólica propia de los participantes, dentro del contexto de la complejidad en que se mueven); b) la correcta adecuación de los recursos disponibles a los objetivos previstos; y, c) el grado de controlabilidad que se ejerce sobre la realidad (Toribio, 1995, pp. 132-137). Por otra parte, no debemos olvidar que si los resultados finales de nuestras acciones son muy importantes, no lo son menos los resultados parciales, y con ellos, el reajuste de los objetivos, la readecuación de las decisiones y la reestructuración del propio proceso, en función de las nuevas variables que van apareciendo, en especial las afectivoemocionales, en ocasiones tan olvidadas y denostadas en nuestro mundo de aprendizajes y de instrumentalizaciones (Zimmerman y otros, 1996; Fullan, 1991). Además, debemos decir que los contextos donde las acciones tecnológicas se desarrollan son altamente complejos, inciertos, cambiantes, dinámicos, formados por un elevado número de variables (controlables y no controlables), y por elementos interdependientes e intercambiables de naturaleza dispar (cuantitativos y cualitativos), que dificultan, en gran medida, un conocimiento y una intervención de tipo lineal y positivista que, además, impide inferir predictivamente los acontecimientos y los resultados, dándose paso con ello, más que a la *previsibilidad* o a la *predicción*, a la *opcionalidad* y al *probabilismo* que depende, en gran parte, de las propias características de los contextos en los que nos movemos (Colom, 2001, p. 5) y de los actores que participan en dichos contextos (Berteley, 2001, p. 45). En este sentido, el culto a la inducción pura en el seno educacional parte de la preocupación, de corte positivista y empirista, que juzga necesario distanciarse del objeto de estudio para limitar las interferencias que sobre éste provoca la subjetividad del intérprete, lo cual, curiosamente, acaba limitando los resultados de nuestras actuaciones, pues reducimos la riqueza propia de la complejidad, aprehendiendo muchísimo menos de lo que realmente podríamos alcanzar.

M. Bunge entendía las *ciencias tecnológicas* como aquellas que se incardinaban a la acción práctica, encontrándose entre ellas la pedagogía (Bunge, 1985). El *saber* y

el *saber para hacer* con finalidades educativas es lo que denominamos *saber pedagógico*. El éxito de dicho conocimiento se fundamenta en la posibilidad de promover una actitud intelectual transformativa basada en el razonamiento pedagógico científico-tecnológico, que nos permita el tránsito o aproximación desde la realidad fáctica (ser, naturaleza) a la realidad deseada (deber ser, idealidad). Este conocimiento debe ser, con independencia del paradigma en el que, como educadores, nos coloquemos (y, por lo tanto, con independencia de la metodología a la que nos acojamos), eminentemente tecnológico. El saber pedagógico es un saber para intervenir, para desarrollar acciones educativa dirigidas a la optimización del sujeto y su realidad. En este sentido, como sabemos, se habla, básicamente, de dos paradigmas: el *tecnológico* y el *crítico-hermenéutico*. Creo que esta clasificación tiende a confundir y enmascarar la realidad, pues parece que el paradigma crítico-hermenéutico fuera ajeno a los planteamientos tecnológicos, cuando en realidad no lo es, ya que si quiere intervenir para mejorar la realidad debe hacerlo desde posicionamientos tecnológicos, planificando sus actuaciones, sabiendo qué se quiere conseguir y cómo se quiere conseguir; de lo contrario caería en la *irracionalidad*, es decir, en el actuar por actuar, prevaleciendo lo emocional sobre lo racional. En este sentido, es preferible hablar, no de paradigma tecnológico, sino de paradigma *conductista* (conducción de un conjunto ordenado y coherente de acciones prepensadas, ligadas al contexto y a la significación de los agentes participantes, para la mejora intencional de la realidad factual). Pienso que esta denominación, despojada de las connotaciones *negativas* de las primeras teorías asociacionistas (estímulo-respuesta), responde mejor a la cuestión. Aclarado este punto, hemos de decir que la práctica pedagógica es un sistema de acciones claramente intencionales que busca lograr objetivos y finalidades educativas explicitadas (García Carrasco, 1986, pp. 130-131). Las racionalidades del saber pedagógico, en esencia, no se diferencian de las racionalidades del saber en general, pues la racionalidad de una acción pedagógica implica lo *epistémico* (ciencia), lo *instrumental* (técnica) y lo *práctico* (ética). Dicho en otras palabras, la racionalidad de una acción educativa supone tratarla y abordarla en su totalidad o globalidad holístico-sistémica y ésta es, repito, compleja e incierta.

Esta complejidad estructural en la que nos movemos, pone de manifiesto que los fines están ligados a los valores humanos y al proceso humanizador en el desarrollo de la personalidad moral. La racionalidad práctica debe atender, no sólo a los medios, sino también a los fines. Este hecho, en ocasiones, a veces más de lo deseado, es olvidado, atendiéndose tan solo a los medios, y descuidándose, subordinándose o relegándose a un segundo plano, por inútiles o intrascendentes, las cuestiones fundamenta-

les que afectan a los fines que, precisamente, dotan de sentido y significado a la acción y a los propios medios que se utilizan (Núñez, 1986, p. 56). El saber práctico y sus racionalidades, por lo tanto, implica la producción de un saber actuar operativo eficaz, al tiempo que un conocimiento crítico-constructivo-reflexivo capaz de discriminar lo educativo de lo no educativo, lo moral de lo no moral; sólo así es posible dotar al sistema educativo (sistema de acciones educativas) de un significado humanizador y moralizante (Mèlich, 2000). Cualquier pretensión reduccionista o absolutista de alguna o algunas de las racionalidades que integran nuestro especial conocimiento distorsionaría y limitaría el propio ejercicio de la racionalidad (Vázquez, 1997, pp. 109-125). La racionalidad tecnológica sigue hoy identificándose o reduciéndose, en el campo de las ciencias humanas y sociales, y también en el de las ciencias educacionales como subsistema de aquéllas, a la racionalidad instrumental. La incidencia del positivismo (experimental y lineal: causa-efecto) del primer tercio del siglo xx y su posterior desarrollo en las ciencias humanas (y con ellas la pedagogía), incidió negativamente en su objeto de estudio, en el *hombre* y el *mundo de la vida* (Habermas, 1985, 1996; Luhmann, 1997; Gómez-Heras, 1989), el cual quedó altamente reducido y codificado en su significación. Sobre los años sesenta y setenta del mismo siglo, la incidencia de los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1981; Bertalanffy; Laszlo, 1981) y de la *primera cibernética* (Wiener, 1969, 1971, 1986; Ashby, 1965, 1972) en las ciencias humanas y sociales, y también, como no, en la pedagogía, si bien empezó a desarrollar un pensamiento no lineal que contemplaba, incipientemente, la complejidad sistémica, siguió, no obstante, potenciando la instrumentalidad de la razón tecnológica.

La racionalidad tecnológica que estructura el conocimiento pedagógico debe implicar, no sólo una racionalidad instrumental (coherencia de los medios), sino también un conocimiento de los grandes principios, fines y objetivos del sistema y de sus acciones, además, por supuesto, de un conocimiento científico del sistema, situación, contexto o realidad sobre la que se interviene. De esta manera, la eficacia de un acción pedagógica posibilita y permite un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas acerca de la metodología de actuación, es decir, de todo aquello que hace alusión a los medios (Quintanilla, 1989, pp. 95-99). La racionalidad práctica nos asegura que las acciones desarrolladas se orientan en la dirección deseada, dotando a nuestras actuaciones de consistencia y coherencia ético-moral. Una vez que dotamos de coherencia y consistencia prudencial a nuestro sistema, el saber pedagógico debe asegurar también un conocimiento tecnológico sistemáticamente planifi-

cado que nos permita normativizar y orientar eficaz y eficientemente el modo cómo conseguir los objetivos que se han propuesto. Considero que lo verdaderamente problemático de la pedagogía tecnológica consiste, sobre todo, en los aspectos derivados de la razón prudencial, es decir, de la normatividad ético-axiológica, pues en el marco de la pluralidad y de la globalidad propio del contexto de la sociedad civil en la que nos movemos, éstos son complejos y, en ocasiones, contrapuestos (Cortina, 1994, 2002). El problema radicará, por lo tanto, en saber articular correctamente los procedimientos que entran en juego al aplicar los criterios de la razón instrumental (eficacia/eficiencia y control de la realidad que se consideran más adecuados para la resolución de problemas y transformación de la realidad), sin ignorar los presupuestos que se desprenden de la racionalidad prudencial que será, precisamente, la guía axiológica de nuestras actuaciones (Sarramona, 2003, pp. 194-200).

La científicidad del conocimiento propio del saber teórico de la pedagogía precisa, indefectiblemente, de la racionalidad científica y, hasta cierto punto, un distanciamiento del saber filosófico que, no obstante, debe preservarse para la orientación de los grandes principios y fines que dirigen los procesos educacionales. Si la concepción clásica de la científicidad del saber pedagógico demandaba una radical separación del subjetivo mundo de los valores, a partir de la década de los ochenta del siglo xx se inicia el andamiaje para la construcción de una nueva epistemología que incluye, dentro de los presupuestos de lo caótico, complejo e incierto propio del contexto en el que se mueven nuestros conocimientos, el mundo de los valores, las creencias, las concepciones y las ideologías. Del mismo modo que las ciencias físico-mecánicas y biológicas están participando en la actualidad de un mismo enfoque o paradigma, el mundo de lo complejo (Briggs y Peat, 1999), las ciencias humanas y sociales tienden también a ordenarse en esta dirección (Colom, 2001, 2003; Solana, 2001; Lewin, 1995; Domínguez, 1998; Vilar, 1997). Los conceptos básicos de la nueva teoría general de los sistemas alejados del estado de equilibrio (cibernética de segundo orden o teoría de los sistemas observantes), han sido desarrollados en diversos dominios de las ciencias naturales y sociales (Morin, 1981, 1983) y presuponen una visión de la realidad no lineal, sino desordenada y compleja, a la cual quiere llegarse a través de un nuevo lenguaje narrativo de carácter aproximativo pero riguroso (recordemos que ya L. Wittgenstein nos decía que el lenguaje no podía expresar fidedignamente la estructura lógica de la realidad). Estos conceptos alcanzan su madurez con la termodinámica del no equilibrio de Prigogine (1988, 1991; Prigogine y Stengers, 1990) y los nuevos avances en la construcción de modelos matemáticos del caos y la transformación en los sistemas dinámicos (Balandier, 1996; Cohn, 1995; Escohotado, 2000; Morin,

1995; Roldán, 1999; Stewart, 1991). Estas ciencias nos dan una visión nueva de la naturaleza de la realidad y del saber: el hombre y la sociedad no son extraños, sino que forman parte de la gran cadena de la evolución. En este sentido, esta nueva teoría sistémica puede resultar un camino válido para llegar a una vía epistemológica compartida de gran valor, tendente a la superación de la clásica clasificación de los saberes, así como de la también clásica separación del *mundo de la vida* y el de los *sistemas*, sin que por ello peligre la cientificidad, es decir, el rigor y la objetividad de los constructos elaborados en el seno de las ciencias humanas y sociales y, por supuesto, en el de las ciencias de la educación.

En este sentido, Elkana (2001) nos dice que las fuentes del conocimiento, y con ellas el rigor y la objetividad, dependen de las imágenes del conocimiento, las cuales varían con el tiempo y el espacio de una cultura a otra. Puesto que no existe ninguna certidumbre intercultural, y ya que nuestras guías epistemológicas son las imágenes cognitivas socialmente determinadas, debemos ser realistas dentro del marco conceptual que hayamos escogido y respecto al tipo de conocimiento que buscamos. Podemos pensar, simultáneamente, en dos niveles diferentes y estar sinceramente convencidos de dos tipos de verdades sin reducirlas al mismo nivel. Hasta este punto es posible el relativismo, sin embargo, no podemos negar la realidad, puesto que vivimos en ella y estamos comprometidos con ella. La realidad no es parte del espíritu humano, sino que el espíritu humano es una pequeña parte de la realidad; es posible ligar el realismo y el relativismo, ambos se pueden sostener simultáneamente, siempre que se tengan en cuenta dos aspectos: por un lado, la imposibilidad de ordenar objetivamente marcos conceptuales según su grado de racionalidad o de aproximación a una verdad independiente de un contexto; y por otro, creando un tercer marco más amplio donde ya los anteriores no sean opuestos (epistemología integral o compartida, es decir, la síntesis de la síntesis). Desde esta perspectiva, el rigor científico consistiría en adoptar aquel procedimiento particular por el que se logra explicar, describir e interpretar un fenómeno en base a hipótesis de trabajo científicamente justificadas y fundamentadas (Quine, 1992, 1998). En el marco de las ciencias humanas y sociales y, en particular, en el de las ciencias de la educación, el rigor científico se puede obtener tomando diversos criterios (triangulación), siempre que éstos sean consecuentes con los presupuestos teóricos y con la metodología con la que trabajemos. Así pues, podemos hablar de tantas objetividades, de tantos niveles de realidad (imágenes cognitivas socialmente condicionadas) sobre las que se estructura el conocimiento científico, como de paradigmas, modelos o enfoques científicos existentes.

La nueva perspectiva sistémico-constructivista nos advierte que la objetividad par-

tipica, necesariamente, de la subjetividad, pues no hay un observador en estado puro al ser éste inseparable de aquello que observa (Bateson, 1993, p. 35). La objetividad de la realidad fáctica implica, y complementa, la subjetividad de quien la observa, pues observador, fenómeno observado y proceso de observación configuran una totalidad sistémica (Maturana y Varela, 1999). Por otra parte, si la ciencia educacional de la modernidad se movía en realidades y contextos analíticos, ordenados y estables, los parámetros de la postmodernidad, es decir, de la complejidad estructural de la realidad, se aleja del marco metateórico de orden y estabilidad y, consecuentemente, esta realidad educacional no puede ser objeto de una rigurosa planificación (quizá más factible en contextos muy reducidos como el aula-clase, donde los procesos enseñanza-conocimiento-aprendizaje se desarrollan en pequeñas dosis o secuencias), pues se trata de un sistema en el que las variables que podemos controlar son infinitamente inferiores a las variables que no podemos controlar y a las que ni siquiera podemos intuir que existen (se trata de lo inabarcable de la complejidad). Como nos dice E. Laszlo (1990), en los sistemas que se encuentran en estados y condiciones alejados del equilibrio tienen lugar procesos súbitos, inesperados, azarosos y no lineales que impulsan la dinamicidad de los sistemas complejos, en una trayectoria que si continúa lleva a la evolución de la vida e, incluso, en última instancia, al surgimiento de la conciencia, las ideas, la cultura y la propia civilización. En este complejo contexto, como es lógico, lo antropológico, lo teleológico y lo axiológico juegan un papel fundamental y razonable (Agazzi, 1996), siempre que no se alejen de la materialidad de la realidad y no desdigan los datos que nos aporta la ciencia (Fullat, 2000). En definitiva, y ya para acabar, el supuesto abismo entre la racionalidad de la ciencia y la racionalidad de la tecnología (epistémica, técnica y ética) es más aparente que real: en la actual concepción del saber científico resulta difícilmente justificable separar el *pensamiento de la acción*, y el *pensamiento-acción* de las *finalidades-principios* (Fox y Fox, 1995).

Referencias bibliográficas

- AGAZZI, E. (1996): *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*. Madrid, Tecnos.
- ASHBY, W. R. (1965): *Proyecto para un cerebro. El origen del comportamiento adaptativo*. Madrid, Tecnos.

- (1972): *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BACHELARD, G. (1976a): *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- (1976b): *El materialismo racional*. Buenos Aires, Paidós.
- (1996): *El desorden y la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona, Gedisa.
- BALZER, W. (1997): *Teorías empíricas: modelos, estructuras y ejemplos. Los elementos fundamentales de la Teoría Contemporánea de la Ciencia*. Madrid, Alianza.
- BATESON, G. (1993): *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTALANFFY, L. V. (1981): *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BERTALANFFY, L.V.; LASZLO, E. (1981): *Hacia una filosofía de sistemas*. Valencia, Teorema.
- BERTELEY, M^a. (2001): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Paidós.
- BHOM, D. (1992): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- BRIGGS, J.; PEAT, D. (1999): *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, Grijalbo.
- BUNGE, M. (1985): *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona, Ariel.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASTI, J. L. (1994): *Paradigms lost. Images of man in the mirror of science*. New York, William Morrow and Company, Inc.
- CASTILLEJO, J. L. (1987): *Pedagogía tecnológica*. Barcelona, CEAC.
- COHN, H. (1995): *El cosmos, el caos y el mundo venidero*. Barcelona, Crítica.
- COLOM, A. J. (1986): «Pensamiento tecnológico y teoría de la educación», en J.L. CASTILLEJO y otros, *Tecnología y Educación*. Barcelona, CEAC, pp. 13-30.
- (2001): «Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)», en *Revista española de pedagogía*, 218, pp. 5-24.
- (2002): «La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógico», en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, pp. 151-161.
- (2003): «La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo», en *Revista de educación*, 332, pp. 233-248.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- (2002): *Por una ética del consumo: la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid, Taurus.

- DE MIGUEL, M. Y OTROS (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- DILTHEY, W. (1965): *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- (1968): *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- (1978a): *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, FCE.
- (1978b): *Psicología y teoría del conocimiento*. México, FCE.
- DOMÍNGUEZ, J. L. (1998): *La gran metáfora: una particular aproximación a la complejidad de los sistemas*. Madrid, Vulcano.
- ELKANA, J. (2001): «La ciencia como sistema cultural», en *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología*, pp. 10-11.
- ESCOHOTADO, A. (2000): *Caos y Orden*. Madrid, Espasa.
- FERNÁNDEZ, I. (1993): *Inconmensurabilidad y racionalidad científica*. Madrid, Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2002): *Empirismo y racionalismo*. Pamplona, Universidad de Navarra.
- FERRIS, T. (1998): *Informe sobre el universo*. Barcelona, Crítica.
- FEYERABEND, P. K. (1998): *La Ciencia en una sociedad libre*. Madrid, Siglo XXI.
- (1999): *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, Altaya.
- FOX, A.; FOX, B. (1995): *Más allá del pensamiento positivo: del pensamiento a la acción*. Madrid, Los Libros del Comienzo.
- FRONDIZI, R. (1994): *¿Qué son los valores?*. México, FCE.
- FULLAN, M. (1991): *The new meaning of educational change*. London, Cassell.
- FULLAT, O. (2000): *Filosofía de la Educación*. Madrid, Síntesis.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1986): «Reflexión sobre la intervención pedagógica a propósito de un estudio de Talcott Parson», en J. L. CASTILLEJO y otros: *Tecnología y Educación*, Barcelona, CEAC, pp. 125-153.
- GARCÍA CARRASCO, J.; GARCÍA DEL DUJO, A. (1996): *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya.
- GÓMEZ-HERAS, J. M^a. (1989): *El apriori del mundo de la vida: fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica*. Barcelona, Anthropos.
- HABERMAS, J. (1985): *La modernidad, un proyecto incompleto*. Barcelona, Kairós.
- (1996): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

- HORGAN, J. (1998): *El fin de la ciencia, los límites del conocimiento y el declive de la era científica*. Barcelona, Paidós.
- HOTTOIS, G. (1999): *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- KUHN, T.S. (1981): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE.
- LAKATOS, I. (1978): *Pruebas y refutaciones: la lógica del descubrimiento matemático*. Madrid, Alianza.
- (1981): *La crítica y la metodología de programas científicos de investigación*. Valencia, Revista Teorema.
- LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (edit.) (1970): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, University Press.
- LASZLO, E. (1990): *La gran bifurcación: crisis y oportunidad*. Barcelona, Gedisa.
- LEWIN, R. (1995): *Complejidad: el caos como generador del orden*. Barcelona, Tusquets.
- LIZ, M. (1995): «Conocer y actuar a través de la tecnología» en F. BRONCANO (ed.): *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid, Trotta, pp. 23 a 51.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1984): *Didácticas: metodología de la investigación*. Madrid, UNED.
- LUHMANN, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona, Paidós.
- (1997): *Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona, Paidós.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1999): *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid, Debate.
- MEDINA, E. (1989): *Conocimiento y Sociología de la Ciencia*. Madrid, CIS-Siglo XXI.
- MÈLICH, J.C. y otros (coord.) (2000): *La veu de l'altre: reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MORIN, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- (1983): *El método. La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MUGUERZA, J. (1986): *La razón sin esperanza. Siete trabajos y un problema de ética*. Madrid, Taurus.
- NEWTON-SMITH, W. H. (2000): *La racionalidad de la ciencia*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- NISBETT, R.; ROSS, L. (1980): *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- NOVAK, J. D. (1993): «Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making», en *Internacional Journal of Personal Construct Psychology*, 2, pp. 167-194.

- NÚÑEZ, L. (1986): *La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- POPPER, K. (1973): *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- (1983): *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona, Paidós.
- (1988): *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Madrid, Tecnos.
- PORTA, M. (1983): *El positivismo lógico: el Círculo de Viena*. Barcelona, Montesinos.
- PRIGOGINE, I. (1988): *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona, Tusquets.
- (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1990): *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- PUIG, J. M^a (1986): *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona, PPU.
- QUINE, W.V. (1992) : *La búsqueda de la verdad*. Barcelona, Crítica.
- (1998): *Del estímulo a la ciencia*. Barcelona, Ariel.
- QUINTANILLA, M.Á. (1989): «Las virtudes de la racionalidad instrumental», en *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 94-95.
- RESCHER, N. (1999): *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Barcelona, Paidós Ibérica, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- RICKERT, H. (1965): *Ciencia cultural y ciencia natural*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RINCÓN, J.C. (1997): «La educación moral en Aranguren», en *Teoría de la Educación*, Vol. 9, pp. 75-91.
- (2001): «Ciencia y Tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa», en *Teoría de la Educación*, Vol. 13, pp. 89-113.
- (2004): *Historicisme i pedagogia idealista en la filosofia crítica alemanya*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- RODRÍGUEZ, T. (1992): «Algunas formas de la racionalidad», en *Teoría de la Educación*, Vol. IV, pp. 73-89.
- ROLDÁN, I. (1999): *Caos y comunicación. La teoría del caos y la comunicación humana*. Sevilla, Mergablum.
- RUBIO, J. (1984): *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Barcelona, Humanistas.
- SARRAMONA, J. (2003): «La perspectiva tecnológica en la acción educativa», en *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia, Selegráfica, pp. 159-204.

- SOLANA, J. L. (2001): *Antropología y complejidad humana: la antropología compleja de Edgar Morin*. Granada, Comares.
- SORELL, T. (1991): *La cultura científica: mito y realidad*. Barcelona, Península.
- STEWART, Y. (1991): *¿Juega Dios a los dados? La nueva matemática del caos*. Barcelona, Grijalbo.
- SOUSA, B. (2003): *Un discurs sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna*. Valencia, Denes.
- SUPPE, F. (1990): *La estructura de las teorías científicas*. Madrid, UNED.
- THUILLIER, P. (1992): *Las pasiones del conocimiento: sobre las dimensiones culturales de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- TORIBIO, J. (1995): «Semántica de las reglas tecnológicas: eficiencia y control en la organización y planificación de los sistemas tecnológicos», en F. BRONCANO (ed.): *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid, Trotta, pp. 121-137.
- UNESCO (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- VATTIMO, G.; ROVATTI, P. A. (1992): *La secularización de la filosofía. Hermenéutica y postmodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- VÁZQUEZ, G. (1997): «Valores y “escuela pública” en la sociedad civil», en P. ORTEGA RUIZ (coord.): *Educación Moral*. Murcia, CajaMurcia, pp. 109-125.
- VILAR, S. (1997): *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, Kairós.
- WIENER, N. (1969): *Cibernética y Sociedad*. Buenos Aires, Sudamericana.
- (1971): *Cibernética*. Madrid, Guadiana.
- (1986): *Cibernética o control i comunicació en l'animal i la màquina*. Barcelona, Edicions Científiques Catalanes.
- WINDELBAND, W. (1947): *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia*. Milan, Valentino Bompiani.
- ZIMMERMAN, B. J. Y OTROS (1996): *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC, APA.



Experiencias educativas (Innovación)

Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado

Rafael Feito

Universidad Complutense

Resumen

Este texto procede de un trabajo de campo más amplio, basado en la observación participante y en grupos de discusión y entrevistas en profundidad, en el que el autor analiza el funcionamiento de un centro público de Educación Infantil y Primaria que lleva a cabo una innovación educativa.

En este artículo se describen y analizan los materiales curriculares y recursos metodológicos utilizados en el centro para evitar el monopolio del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del libro de texto. Asimismo, se hace referencia a las dificultades que ello presenta para padres y maestros que se incorporan por primera vez al centro y las estrategias para resolverlas

Palabras clave: innovación educativa, libro de texto, educación primaria, constructivismo, relación cooperativa.

Abstract: *Curricular contents in an innovative Primary School; among the foreseeable aspects and those which are improvised*

This text is included in a much broader field study based on observation and discussion groups, as well as on deep interviews in which the author analysis the running of a Pre-primary and Primary public educational establishment implementing an educational innovation.

In this article, curricular materials and methodological resources used in schools to avoid the monopoly of the process teaching-learning by textbooks are described. Likewise, it also deals with the arising difficulties for parents and those teachers who teach in a school for the first time, as well as with the right strategies to sort out them.

Key words: educational innovation, textbook, Primary School, constructivism, cooperative relation.

El texto que aquí se presenta procede de un trabajo de campo más amplio en el que el autor analiza el funcionamiento de un Centro público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que realiza innovación educativa. En este artículo me referiré en exclusiva a los materiales curriculares¹.

Los materiales curriculares que se utilizan en este centro proceden de fuentes diversas: libros de todo tipo -algunos de ellos libros de texto-, enciclopedias, información y ejercicios bajados de Internet, la sala de informática, folletos diversos, algunos de los escritos de los propios alumnos y un largo etcétera constituyen el material curricular con el que se trabaja. En definitiva, aquí no se sigue el dictado de los libros de texto. Ocasionalmente se puede hacer uso de este tipo de manuales, pero de la misma manera que se utilizan otros materiales. Esto significa que los alumnos no tienen que adquirir libros de texto y que el profesorado no tiene resuelto de antemano el guión curricular que ha de vertebrar sus clases. Esta es una de las grandes ventajas que ven los niños en este colegio. Al no tener que basarse en el libro de texto, pueden decidir los temas sobre los cuales investigar y leer.

Esta situación provoca un leve desconcierto entre ciertos sectores de las familias y entre la mayor parte de los profesores recién incorporados al centro. Para los primeros, la ausencia de libros de texto les plantea la duda sobre cuáles son los contenidos cognitivos que aprenden sus hijos y si no estarán en situación de desventaja con relación a otros centros. A los profesores recién llegados les asalta el miedo al vacío de tener que enfrentarse a una clase sin el parapeto del saber oficial condensado en el libro de texto. Uno de los objetivos del colegio es tratar de convencer a familias y profesores recién llegados de que no hay motivo alguno para el pánico. Antes al contrario, y se verá a lo largo de este escrito, este colegio es mucho más eficaz y eficiente que cualquier centro convencional.

Material de los alumnos

Cada alumno dispone de un cuaderno de gusanillo -agenda escolar-, en el que constan las tareas para casa, el plan semanal y los contenidos de los controles. Las tareas de zonas, que grosso modo se corresponden con las áreas curriculares, se suelen

¹ Se trata del CEIP La Navata situado en el madrileño municipio de Galapagar.

hacer en unas fichas u hojas sueltas las cuales son corregidas por el profesor. Una vez corregidas, pueden ser depositadas en las bandejas de archivar, de mejorar o de revisar. Las fichas que están en la primera de las bandejas citadas son archivadas por los alumnos en la carpeta de anillas que tiene cada cual.

Cada uno de los alumnos dispone de un cuaderno grande al cual se le llama «libro importante». En él constan los conocimientos más significativos que se van adquiriendo a lo largo del curso. En cada clase, además, existe el llamado «diario de a bordo» en el que cada día escribe un alumno distinto sobre lo que se ha hecho dentro y fuera del colegio, a lo largo de la jornada.

La información curricular a las familias

Las familias son informadas con detenimiento sobre los contenidos curriculares en las reuniones con sus respectivos tutores. En estas reuniones se explica el modo en que el colegio alcanza -y, en realidad, sobrepasa- los objetivos oficiales del currículo.

He aquí un ejemplo -tomado de mi observación de una reunión con padres y madres de alumnos de cuarto curso- de esta actitud de transparencia y de diálogo. La tutora explica a un grupo de una veintena de padres y madres que sus hijos evolucionan muy bien en lo que se refiere a los conocimientos. Distribuye una fotocopia en la que se explican los contenidos que están trabajando en Matemáticas y en Lengua y el modo cómo organizan sus actividades. Los lunes por la tarde los dedican íntegros al proyecto y el siguiente día han de contar una idea nueva, la cual suele ser el resumen de lo que han trabajado el día anterior.

En Lengua se van a centrar más en la acentuación. Explica cómo la docencia gira, en buena medida, en torno a los textos que los propios alumnos escriben. A medida que avanza el curso es cada vez mayor el número de cuestiones que se plantean: sinónimos, antónimos, etc.

En Matemáticas se aprende mucho con el registro diario de la temperatura que hacen los alumnos, que permite trabajar diferentes conceptos estadísticos, como la moda, la media o la probabilidad, que de este modo no son entequeias matemáticas, sino dispositivos que sirven para comprender el entorno más próximo. Con estos datos se pueden hacer previsiones meteorológicas, calibrar si determinado mes ha sido especialmente caluroso o frío.

En aquel entonces el centro estaba trabajando el proyecto sobre los medios de comunicación. En esta clase se han centrado en el cine y a su proyecto los propios alumnos le han dado el nombre de «cinemanía» –término que no termina de gustar a la profesora-. El siguiente proyecto será sobre naturaleza.

La tutora manifiesta su preocupación porque hay ideas de algunos niños que no salen adelante debido a que no son capaces de hacer gala de un mínimo de actividad de liderazgo. Es decir, es importante que los niños aprendan a exponer y defender públicamente sus propuestas.

Padres y madres son protagonistas directos del hecho educativo, y sus conocimientos y capacidad expositiva no puede caer en saco roto. Por ello, la tutora les invita a que vayan al colegio para hablar sobre el cuerpo humano.

El bloque de «Medio físico de la comarca» lo trabajan con el proyecto «Venimos de vacaciones». La tutora hace alguna reflexión sobre el proyecto en el que trabajaron el trimestre anterior acerca de la Atlántida. Pese a que en un principio parecía escasamente atractivo para los niños, la experiencia ha demostrado lo contrario. Han trabajado sobre textos elaborados por las dos tutoras de cuarto curso y ha habido un uso intensivo de Internet.

Indica con una extremada puntilliosidad de qué modo se da cumplimiento a los objetivos marcados por el Diseño Curricular Base. Así, el bloque de «Paso del tiempo» lo abordan desde la historia del cine. Han visto lo que es la década, el siglo. El trabajo «Mi vida» –una historia de vida que ha confeccionado cada uno de los alumnos- es una posibilidad de reflexionar sobre dónde están ellos. También trabajan el paso del tiempo vinculándolo a su propia historia, lo que permite una gran capacidad de relación de hechos.

Hay una tremenda motivación. De acuerdo con las palabras de la profesora, los niños «están enganchados» con el tema del cine, que podrían trabajar hasta el final del curso.

No obstante, hay padres que disienten de la ausencia de libros de texto. Lejos de llevar su planteamiento al escenario democrático del Consejo Escolar o de las asambleas del APA, se refugian en la dictadura del hogar. El caso paradigmático, y quizás rayano en la ilegalidad, es el de unos padres que someten a su hijo a la sobrecarga de estudiar durante el verano y a lo largo del año académico libros de texto correspondientes a su curso, es decir, crean en su hogar una escuela paralela o, más bien, una contra-escuela. Sería algo así como la suma del *home-schooling* –padres que no escolarizan a sus hijos y pretenden enseñarles en su hogar- y la escolarización pública –de puertas afuera del hogar-. El resultado es la desorientación de su hijo: ¿cuáles son los saberes legítimos: los de mi casa o los de la escuela? El niño llega al colegio cansado: su verdadero y extenuante trabajo es el rancio academicismo al que le han sometido sus padres.

La información curricular a los profesores

Sin duda es más difícil hacer ver a los profesores que es posible trabajar sin libros de texto que a los padres. Al fin y al cabo, estos últimos son, pese a que el profesorado haga lo posible porque deje ser así, un público cautivo, al que no le queda más remedio que adaptarse a la situación, salvo los pocos que se hayan tomado el trabajo de elegir deliberadamente el centro. Sin embargo, el profesorado nuevo procede de un contexto en el que lo habitual es el reinado del libro de texto y, en el caso de los recién diplomados, de los apuntes o la palabra del profesor universitario. En este contexto, no es extraño que puedan sentir que el mundo se mueve bajo sus pies.

Los profesores más identificados con el proyecto asumen, a comienzo de cada curso, la tarea «agotadora», como se comentó en una reunión de ciclo, de orientar a los nuevos compañeros sobre el funcionamiento curricular del centro. En general, resulta fácil subirse a la corriente de este sistema de trabajo. El problema es, como veremos al hablar del proyecto educativo del centro, que hay un porcentaje muy alto de la plantilla que no es estable. ¿No es un poco absurdo que un interino capte las bondades del trabajo sin el libro de texto y el curso siguiente caiga en un centro presidido por ese material curricular?

Pese a que hay una serie de actividades y elementos que dotan de cierta coherencia a las prácticas docentes en el centro, es más que sabido que, una vez que cierra la puerta de su aula, el profesor goza de un poder extraordinario. Depende de su voluntad que comparta o que monopolice su poder con los alumnos. Si no cree en exceso en la ausencia de libros de texto le bastaría con incrementar el uso de fotocopias procedentes de los libros de texto, que alberga la biblioteca del aula. Es decir, no cabe perder de vista que el proyecto educativo de este colegio parte de la base de que el profesor ha de democratizar su poder.

Dado que no hay libros de texto, está claro que la tarea de sistematizar los materiales curriculares por cada profesor sería titánica. Es por ello que una de las cuestiones fundamentales, pendiente de resolver, es la de cómo compartir y dar a conocer lo que elabora cada cual. En una de las reuniones de ciclo se planteaba la sensación de que no se comparten los materiales curriculares y de que antes la sala de profesores era una exposición. Hay gente a la que le gusta alardear de su trabajo. También existe el temor a ser criticado por lo que se hace. Igualmente hay quien no quiere ver lo que hacen los demás. Monica GatherThurle (2004, p.64) se refería al miedo a «a formar parte de esos proyectos o de su éxito, a ser considerado como alguien que se cree mejor que los demás, o que quiere sobresalir; el miedo a que los demás se adueñen de descubrimientos propios».

¿Por qué no hay libros de texto?

La ausencia de libros de texto es uno de los aspectos que más valoran los alumnos. En los grupos de discusión que hice con varios de ellos, enseguida se señalaba que en este colegio se trabaja de un modo distinto, sin libros, lo que permite que cada cual estudie por su cuenta. Incluso alguno señala que «nosotros podemos elegir lo que estudiamos» o que «estudiamos cosas que estudia gente de la ESO».

El conocimiento escolar ha de conectar y, si es posible, partir de los conocimientos previos de los alumnos y de sus inquietudes. *Grosso modo* esta sería la clave de bóveda de eso que se ha dado en llamar «constructivismo», término que no debe ser aquí entendido como una opción por un enfoque cognitivo en concreto, sino como la idea de que lo básico de la educación no es tanto el enseñar –la palabra del profesor– como el aprender –el dinamismo de los alumnos–. Como se verá a continuación, no se trata, como algunos se temen, de que el profesor tire la toalla y deje a los alumnos a su libre albedrío. Hay una intensa labor de dirección y de coordinación por parte del profesor. Aquí se parte de que el conocimiento es controvertido, sujeto a discusión y que el debate forma parte sustancial de la ciencia. Esto es especialmente cierto en unos tiempos como los actuales, en los que la renovación de los conocimientos es continua y en la que buena parte de lo que se enseñe hoy día carecerá de validez dentro de pocos años. Por ejemplo, en la visita que hice junto con los alumnos de 2º curso al Museo de la Telefónica descubrimos que el inventor del teléfono no es, como se creía hasta hace pocos meses, Graham Bell, sino Antonio Meucci².

El niño no es un científico solitario que construye su conocimiento. La labor de guía, de coordinación y de establecimiento de límites y de orden por parte del profesor es absolutamente imprescindible. Aquí hay en juego dos concepciones antagónicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su obra *El juicio moral del niño*³, Piaget describe dos tipos de relación niño-adulto. La primera es una relación coercitiva o heterónoma, en la que el adulto espera que el niño obedezca porque así se le dice. Por contra, en una relación cooperativa el adulto minimiza el ejercicio de una autoridad innecesaria para abrir posibilidades al niño, de modo que construya su propio conocimiento.

² En junio de 2002, EEUU reconoció oficialmente a Meucci (1808-1889), como el inventor del teléfono, en vez del americano Alexander Graham Bell, quien patentó el invento en 1876, arrebatándole fama y dinero. Resulta curioso comprobar que si uno escribe en el buscador *Google* en inglés quién inventó el teléfono (*Who invented the telephone?*) la respuesta es Bell. Sin embargo, si se hace en español, aparece la referencia a Meucci.

³ R. DE VRIES y R. EDMASTON (1998): «Misconceptions About Constructivist Education», *The Constructivist*, Vol. 13, núm. 1.

El aprendizaje es mucho más efectivo cuando es el alumno quien asume responsabilidades. En el informe de la OCDE, *Learners for Life* (Artelt, C.; Baumert, J.; Julius-McElvany, N.; Peschar, J., 2003), se señala que el informe PISA 2000 afirma que los alumnos que tienen una fuerte motivación y que controlan su proceso de aprendizaje obtienen mejores resultados. Se trata de un conocimiento en el que la interacción entre iguales y entre los alumnos y el profesor es fundamental. De hecho, tal y como explicaban Monereo y Duran (2002, p.22), la interacción entre iguales facilita el proceso de socialización, al tiempo que promueve el desarrollo de destrezas sociales (una profesora de un instituto receptor de alumnos de este centro dice que saben relacionarse con los adultos), la relativización de los propios puntos de vista, el despliegue de la autoestima y la elevación del rendimiento académico. Hay una clara intención de conectar los contenidos curriculares con la actualidad. Si se trabaja sobre Goya es porque hay una exposición que los alumnos han visitado. Además, se manejan textos de algún diario, El mundo en este caso, sobre esta cuestión.

Trabajo por proyectos

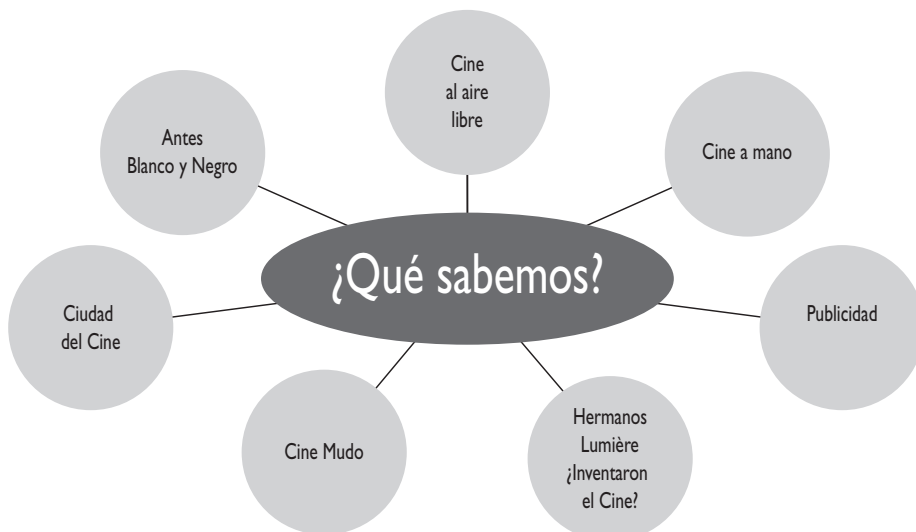
Este es un centro que trabaja a partir de proyectos. Un proyecto es un área de interés –por ejemplo, los medios de comunicación– en torno al cual se pueden hacer girar todos o la mayor parte de los contenidos, procedimientos y actitudes que se desea desarrollar en un ciclo, en un curso o en una parte de él. Además, los proyectos tienen la enorme virtud de conectar la docencia y las inquietudes cognitivas en todas las aulas del centro. No sólo eso: es capaz de provocar la implicación de las familias. Por ejemplo, en el segundo trimestre del curso se trabajó sobre los medios de comunicación. Cada aula decide qué aspecto va a tratar de los medios de comunicación: la prensa, el cine, los satélites, etc. Todo el centro hace ver que se trabaja este tema. Se inventa un lema «conecta, contacta y comparte», que aparece rotulado a la entrada en el hall; los niños de sexto curso lo imprimen en las camisetas de su viaje de fin de estudios, es el motivo de la fiesta de carnaval. Durante unos días, la biblioteca, o desván, se convierte en una exposición de medios de comunicación cuyos materiales son aportados por los padres (es increíble la cantidad de objetos que se pueden reunir cuando se cuenta con el entusiasmo de la gente). La prensa local se hace eco de esta exitosa exposición. Algunos viernes por la tarde se proyectan películas sobre las cuales

se está hablando en las aulas. Las visitas –por ejemplo, al museo de Telefónica– que hacen los niños fuera de la escuela están relacionadas con el proyecto. Las visitas que reciben también están en la misma órbita. La pausa del mediodía se dedica a una reunión en la sala de profesores con profesionales que trabajan en un conocido programa de radio. Es decir, se desarrolla un intenso sentido de pertenencia, de comunidad de aprendizaje, del que resulta difícil sustraerse.

A continuación expongo un ejemplo del comienzo de un trabajo por proyectos en una clase de cuarto curso. Un alumno ha traído información sobre el nacimiento del cine, otro un periódico del día en que nació –del cual la profesora fotocopia la cartelera–. Una niña hace una presentación sobre el nacimiento del cine en Hollywood. De uno de los extremos de la pizarra cuelga un enorme rollo de papel que transmite la invitación a aportar muchas y variadas ideas. Primero determinan qué saben y después se centran en lo que quieren saber.

- Profesora: ¿Qué sabéis vosotros del cine?
Alumno: Antes el cine era en blanco y negro.
Alumno: Era mudo.

La profesora va escribiendo las ideas que surgen.



Una niña dice que hacen películas ahora y que hablan de algo que ya ha pasado. Cine de época, precisa la profesora.

Alumna: Las películas que son muy famosas las dejan dos meses.

Profesora: Del cine, ¿sólo conocéis cosas de América?

Cunde un cierto alboroto mientras se mantiene esta aportación de ideas. Pasan a citar películas españolas: *Manolito Gafotas*, *El robo más grande*, *El otro lado de la cama*, *Los lunes al sol*. Algunos creen que *ET* o *Buscando a Nemo* son películas españolas. No sale a relucir ninguna película de América Latina o de Marruecos, pese a la presencia de alumnos de esas procedencias.

Profesora: ¿Habéis investigado el cine de vuestros padres y abuelos?

¿Habéis visto películas en blanco y negro?

Alumna: Había un cine donde ponían películas antiguas.

Profesora: No habéis dicho nada sobre cómo se hace una película, ¿qué personas intervienen en una película?

Entre una nube de manos levantadas, los niños citan actores, directores, cámaras, guionistas, protagonistas, productores, fotógrafos, músicos, maquilladores. Ante la sorpresa general, un niño cita revisores de fondo que, de acuerdo con él, son los que se encargan de que el fondo sean árboles, de color azul, etc.

Alumna: Los del vestuario.

Profesora: Pongo los vestidos. Luego veremos si es así.

Posteriormente la profesora pasará las ideas a ordenador. A continuación pregunta qué queremos saber sobre el cine.

Alumno: ¿Por qué antes el cine era mudo?

Profesora: [Reformulando la pregunta] Ricardo quiere saber sobre los comienzos del cine.

Alumna: ¿Quién creó el cine?

Alumna: ¿Por qué querían inventar el cine?

Profesora: ¡Muy interesante! El motivo. La historia del cine, su evolución.

Alumno: ¿Cómo es una cámara de cine?

- Profesora: Personas que intervienen en una película y lo que hacen.
- Alumno: ¿Cómo graban los dibujos?
- Alumno: Hay alguien que le mete mano al corazón y sigue vivo.
- Profesora: Los efectos especiales.
- Alumno: Trucos de cine.
- Profesora: ¿De dónde viene la palabra cine? Vocabulario de cine.
- Alumno: ¿Cómo una persona daba vueltas a la rueda de la película?
¿Cómo hacía para no cansarse?
- Alumno: ¿Cuando se inventó el cine no había ordenador?
- Profesora: Relacionar el cine con otros medios como la informática.
¿Podemos relacionar el cine con otros medios como la televisión, la radio? Hoy tenemos muchas ideas. Luego lo organizo y propongo a cada grupo lo que quiera investigar.

Empieza a cundir un cierto cansancio que aconseja el cambio de actividad. Antes de acabar la clase la profesora deja en la pizarra una nota a las señoras de la limpieza en la que escribe «no quitar».

El trabajo por proyectos es todo un reto cognitivo. Por ejemplo, en una clase de tercer curso, al hablar del cine de los Hermanos Marx se vincula su producción con la era de la depresión, lo que obliga a conectar el cine con la coyuntura histórica de otro país.

El proyecto sobre el cual trabajaron el trimestre anterior se refería a la Atlántida. Estas son las preguntas a las que han de responder.

Piensa en algún amigo o familiar a quien tienes que explicar lo que sabes sobre la Atlántida. Lo más importante es que sigas un orden.

1. ¿Qué es la Atlántida? ¿Quién fue la primera persona que escribió sobre ella? ¿Qué recuerdas de la Leyenda?...
 2. ¿Dónde se situaba la Atlántida? Coge el mapamundi y señala todos los lugares que recuerdas.
 3. Evidencias históricas.
 4. Hipótesis sobre la destrucción de la Atlántida.
- Por último, vuelve a plantearte las dos preguntas del principio del proyecto y compara si han cambiado tus respuestas después de la investigación.

- ¿Creo en la existencia de la Atlántida?
- ¿Por qué?

Se trata de un ejercicio que combina muy diferentes destrezas. No sólo se precisa haber adquirido unos conocimientos específicos sino que se invita al alumno a desarrollar sus propias ideas al respecto. Después de haber trabajado en un proyecto de estas características, se ha de ser capaz de elaborar una opinión.

Las asambleas: instrumento privilegiado del aprendizaje significativo

Las asambleas constituyen el escenario privilegiado para que los niños y las niñas puedan llevar su mundo a las aulas. Cualquier aportación puede conducir a disquisiciones infinitas. Por ejemplo, en una asamblea en una clase de quinto una niña comentó que el mapamundi representaba más grande de lo que eran a los países del norte y que eso se debía a su poder cultural. La profesora, en ese momento, no tenía ninguna respuesta para esa observación. Después del recreo fue capaz de explicar las diferentes maneras de representar el mundo y cómo el mapamundi convencional agranda este tamaño como consecuencia del despliegue sobre un plano de una esfera. No obstante, hay representaciones más ajustadas al tamaño real –la utilizada en la navegación aérea y marítima– que distorsionan nuestra actual representación.

Un niño cuenta que Hotmail «necesita hacer bajas, que se vaya gente de Hotmail». La profesora apunta que se precisaría un tablón en el que poder colgar este tipo de información. Otro niño habla sobre la feria de fútbol. Otra niña comenta la posibilidad de participar en la feria de la ciencia. Otro cuenta que el fin de semana anterior fue a ver *El retorno del rey*.

A continuación, pasan a la fase de presentaciones. Un niño comenta que le han enviado una carta desde Dallas, procedente de la cadena de cartas. La profesora, tras el recreo, y continuando la asamblea, comenta que en la reunión de representantes se abordó la cuestión del día del agua, para lo que hay que releer las normas del agua.

En una clase de cuarto curso un niño comenta una noticia sobre la llegada de 150 inmigrantes del África subsahariana.

Alumno: Al final, ¿se van a quedar en España o se han ido?

Alumno: Los van a llevar a un centro donde van los inmigrantes.

Una niña lee una noticia sobre Bécquer. Contiene una imagen del poeta. Otra aporta una noticia sobre la huelga de limpieza de la «Concha» (Clínica de la Concepción en Madrid). Un niño informa sobre la resolución de un crimen recientemente cometido en un chalet de la localidad próxima de Collado-Villalba. La profesora pregunta por las palabras difíciles que hay en el texto.

Otra niña informa sobre la pesca de un atún gigante, de 500 kilogramos. Otro informa sobre un virus que afecta los ordenadores. Otra trae como noticia el cumpleaños de su hermana, cuya celebración ha tenido lugar en un centro comercial y de ocio.

La profesora advierte de que hay que escribir como lo haría un periodista, es decir, respondiendo a las preguntas de cómo, quién, etc.

Un niño trae una noticia sobre fútbol. Al llegar a la frase «pese al empate», la profesora pregunta por el significado de la palabra «pese». Un niño apunta que sería «aun así» y otro que «aunque».

Un niño se refiere a la existencia del cine sordomudo (*sic*). Otro alumno ha traído un disco de vinilo. Entre todos tratan de dar una explicación sobre cómo se conseguía extraer sonido de este tipo de discos. La profesora pregunta si en sus casas los niños escuchan este tipo de discos. Un niño ha traído dibujos en color para toda la clase -incluyéndome a mí-.

En una asamblea de quinto, a la que llego después de una reunión de representantes, un niño está en la asamblea de aula -en la que todas las niñas están juntas- explicando los canales de Canal +. Uno de los niños hace referencia a que en *Halloween* fueron a una casa de unos «okupas», que tenían esta cadena de televisión.

Profesora: ¿Lázaro Carreter (quien falleció el día anterior) aceptaría la palabra «okupa»? Estamos en la comodidad del lenguaje.

La profesora esgrime en su mano una cadena que uno de los niños llevaba colgada del cuello. Le pregunta qué significa.

Alumno1: No tiene significado.

Profesora: Eso es lo que tú crees. ¿Quién lleva cadenas?

Alumno 1: Los ángeles, los prisioneros.

- Alumno 2: Los reos.
Alumno 3: Macarras.
Alumno 4: Skinheads.
Alumno 2: Son gente pobre a la que han maltratado. Van pegando a la gente. Llevan puños americanos (gesticula para explicarlo).
Alumno 4: Si son para pegar a la gente, ¿por qué no los destruyen?
Alumno 3: Punto interno⁴.

Casi todos, más bien los chicos, quieren intervenir. La profesora quiere acabar la asamblea ante la oposición de los niños.

Uso de la prensa

En las asambleas se presentan noticias, que pueden proceder de la prensa escrita -lo más habitual- o de la televisión o de algo que ha hecho el alumno -una celebración familiar o las actividades del fin de semana-. El comentario de la prensa, en el que cada alumno selecciona una noticia y la comenta, presenta serias dificultades, especialmente las derivadas del léxico. No obstante, es una excelente ocasión para que la entrada del aire fresco de la actualidad se combine con los aprendizajes básicos.

En una clase de tercero los periódicos -en este caso del día anterior- los lleva la profesora. Cada alumno lee su noticia y se comenta. Es curioso que no se trata de ninguna noticia estelar de los informativos convencionales. Ninguna es propiamente de política. La más próxima es la de la reunión de las víctimas del terrorismo presidida por el príncipe. Para una niña el príncipe es el que «se va a casar con Leticia». Las noticias pueden proceder también de la radio y de la televisión. Una sesión de este tipo exige que la profesora esté al tanto de la actualidad y que sea capaz de suministrar una información veraz y una opinión convincente.

En una sesión de evaluación, una tutora indicaba que la evolución de las noticias de los lunes está siendo muy favorable. Antes, la noticia simplemente se copiaba, mientras que ahora empieza a haber una opinión personal.

Es frecuente que se utilicen diarios de difusión gratuita que se distribuyen en los transportes públicos. Estos diarios tienen una peligrosa tendencia a centrarse en los

⁴ Se pide «punto interno» cuando se desea profundizar en alguno de los temas que surgen en la asamblea.

aspectos más escabrosos o llamativos de la actualidad informativa, muchas veces con una redacción excesivamente simple. No es una prensa seria. Decía Bourdieu que lo importante de los diarios no son tanto las *news* (las noticias) como los *views* (los puntos de vista). En esta prensa «gratuita» prevalece lo primero sobre lo segundo. Es, seguramente, un tipo de prensa que contribuye a la falsa identificación del conocimiento con la suma de noticias, de información. Sin embargo, el hecho de que este tipo de prensa pase por el filtro del aula permite una reelaboración de los mensajes periodísticos. Véase este ejemplo tomado de una clase de 2º en cuya asamblea se hace uso de esta prensa banal.

En una clase de segundo se comenta la noticia de un seísmo en Marruecos:

Profesora: ¿Alguien sabe lo que es un seísmo?

Alumno: Terremoto.

Analizan la noticia. La profesora pregunta por el lugar en el que sucedió el terremoto.

Una niña dice que Marruecos está «un poquito cerca de España». Le indica que mire la bola del mundo.

Lee otra noticia:

Profesora: ¡Es que son unos titulares! ¿Qué crees que quiere decir «siembra el pánico»?

Alumno: ¿Se puede quedar sin habitantes Marruecos?

Profesora: Vamos a ver qué sabemos sobre los terremotos.

Alumno: [Cuando hay un terremoto] La gente se va a la parte de debajo de sus casas.

Alumno 3: La gente, para que no le entren las piedras se pone así [hace un gesto] en la puerta o se pone debajo de las mesas [Se levanta y se apoya sobre la puerta].

Profesora: Van a hablar las chicas. Vamos Elena, ¿es bueno?, ¿es malo? Cuenta algo. ¿Te gustaría estar en un terremoto?

Alumna: Es peligroso.

Alumna 2: La tierra se separa.

Alumna 3: Que al moverse las piedras y al separarse la tierra. El terremoto tumba como casas, cosas.

Alumno 3: Cuando hay un terremoto casi todas las cosas vibran.

- Alumno 4: Algunas casas se vuelan.
Alumno 2: Eso es cuando hay un tornado.
Profesora: Entonces, ¿en lugar de que vuelen...?
Alumno 4: Que vibran un poco.

Sin embargo, en ocasiones se utiliza prensa «seria» de días anteriores, cuyo coste no va más allá de tomarse la molestia de recogerla. El centro se está planteando la suscripción a varios periódicos de ámbito nacional.

En cualquier caso, el uso de la prensa en el aula es un fiel reflejo del marasmo cultural en el que se vive en este país. Véase como botón de muestra esta observación en una clase de 5°.

- Profesora: ¿De qué estamos hablando con el proyecto?
Alumno 1: De la radio, de la televisión, de la publicidad.
Profesora: ¿Y la prensa? ¿Qué podríamos decir de la prensa escrita? ¿Para qué nos sirve?
Alumna 1: Para informar.
Profesora: ¿A qué podemos llamar prensa escrita?
Alumno 2: Periódicos, revistas.
Alumno 3: Las cartas.
Profesora: ¿Eso es prensa?
Profesora: ¿Por qué se llaman periódicos?
Alumna 2: Salen cada día.
Profesora: ¡Períodos! Podemos clasificar la prensa según su periodicidad.
Alumna 3: Los hay mensales (*sic*).
Profesora: Esto es importante porque luego vamos a analizar una noticia. ¿Alguien puede decirme qué son las secciones?
Alumno 4: Tiras cómicas, pasatiempos.
Profesora: El editorial.
Alumna 3: Donde hablan de libros.
Alumna 4: Donde se ha editado.
Profesora: ¿Alguien ha visto nuestro periódico? «El garabato». Lo vais a buscar el próximo día.
Alumno 5: La colección. Dónde está hecho.
Profesora: ¿En casa compráis periódicos habitualmente?
Alumna 4: Sí y no. Lo compran pero no lo leen.

Prácticamente en ningún hogar se compra el periódico a diario. Lo más habitual es que se adquiera los fines de semana, los domingos. En algunas casas sólo se compra cuando toca comentar una noticia en clase. Sólo dos niños declaran que en su casa se compra el periódico a diario. Un niño dice que en su casa se oye mucho la radio.

De vez en cuando, la profesora interrumpe el diálogo para dar tiempo a que los niños se callen.

Profesora: ¿Nadie ha oído hablar de las cartas al director?

Alumno 3: Son quejas.

Profesora: También hay suplementos. ¿Alguien sabe lo que son?

Alumna 6: Como los libros, una revista.

Profesora: ¿Qué tipo de noticias se toca en los suplementos?

[Lamentablemente toda esta explicación se suministra sin un periódico delante].

Profesora: Sacad la agenda. Tenéis que ver en un periódico todo esto: suplementos, cartas al director.

La profesora reparte una noticia fotocopiada procedente del diario *El País*.

Profesora: Está sacada de la sección de sociedad. Es una noticia de *El País* de hoy. (Haciendo referencia al contenido de la noticia) ¿Qué es Intermón?

Alumna 5: Una empresa, una ONG.

Profesora: Otra de las cosas que hay puesta es la estructura de la noticia. ¿Por qué el título es con letras más grandes? ¿Creéis que es fácil o difícil poner un título a una noticia?

[Silencio prolongado]

Alumna 1: Fácil.

Profesora: Luego lo vamos a intentar. ¿Dónde creéis que va lo más importante?

Los niños en sus respuestas más bien especulan. Hay que tener en cuenta que no son lectores. Resulta claro que es un tema que no parece interesarles. La profesora explica la estructuración de una noticia a partir de la respuesta a las preguntas de «W»

en inglés: *what?*, *who?*, *when?*, *where?*, *why?* (¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?).

Hacen referencia a que ya han abordado antes este tema. En el taller de consumo se habló de cómo se hacen y quiénes fabrican las zapatillas *Nike*. La noticia les introduce en la cuestión de los desequilibrios entre naciones.

Profesora: ¿Y esto es justo? ¿No habéis visto en Madrid tiendas de comercio justo?

Al hilo de este tema, el debate se anima. Sin embargo merece la pena destacar que los niños quizás más afectados, los inmigrantes, apenas intervienen y si lo hacen no es para hablar desde la perspectiva de su país o región económica de procedencia.

Biblioteca de aula

La biblioteca del aula es uno de los elementos fundamentales de la atención a la diversidad. La variedad de libros permite atender diversidad de intereses y capacidades lectoras. Hay libros con predominio de imágenes o de texto. Quizás se note una mayor preferencia de los varones por los cómics y de las niñas por los libros con más letra y mayor tamaño.

Cada cual coge su libro y lo lee tranquilamente. En una de las clases de cuarto, la profesora requiere a una niña que vaya con ella a leer. Varios niños son llamados a su mesa para recitar la poesía que ellos mismos han escrito. Mientras, algunos niños intercambian opiniones sobre los libros que quieren leer. Se consigue un verdadero ambiente de biblioteca en el que, a diferencia de lo que suele ocurrir en las bibliotecas públicas o universitarias, la gente, en lugar de leer apuntes, lee libros.

Los alumnos han de completar una ficha de lectura de todos los libros que leen. Se trata de todo un programa de verdadera invitación a la lectura.

Además de los libros de lectura, hay una diversidad enorme de libros de consulta: enciclopedias de los más diversos temas, libros de texto correspondientes al curso del aula y diccionarios. Quizás los diccionarios sean el material que menos diversidad

ofrece. Se trata de diccionarios escolares –los cuales son una subespecie que habría que tratar con mucha cautela– y de ediciones reducidas del diccionario de la RAE. Quizás faltarían otros diccionarios generales que permitieran calibrar el carácter de autor que tienen estas obras (no es igual el María Moliner que el Casares, por ejemplo). Y posiblemente también se note la ausencia de diccionarios más especializados: de dudas, de refranes, etimológicos⁵.

Cuando se anuncian preguntas para un examen algunos niños saltan disparados para coger alguno de los libros de texto y llevárselo a casa. Lo que resulta inequívocamente positivo es que el libro de texto no preside la vida del aula y los niños se habitúan a interpretarlos: su índice, sus contenidos. Aprenden a buscar la información por sí mismos.

Texto libre

El texto libre consiste en que cada alumno ha de hacer un escrito sobre algún tema de su interés. En una de las observaciones realizadas en una clase de cuarto curso, cada uno de los equipos que constituyen el aula vota por una poesía. Ningún grupo coincide en cuál es la favorita. Hay tanta diversidad porque hay muchas poesías bonitas. La profesora solicita ideas para solventar este problema. Una niña propone votar individualmente de entre las cuatro con más votos.

Se copia una poesía:

Las amigas tan graciosas y divertidas
Sin ellas me aburriría.
Siempre trabajando y trabajando
Y cuando se cansan se van al patio.
Les gusta bailar y, a veces, cantar.
Cuando se acaba el cole a casa se van.

Toda la clase copia este texto y se trabajan diferentes aspectos gramaticales a partir de él. El objetivo es que, al menos, cada uno de los alumnos escriba un texto.

⁵ No obstante, en una de las clases de quinto la profesora me enseña el reciente *Diccionario del origen de las palabras* de A. BUTRAGO y J.A. TORIJANO (2003), Madrid, Espasa.

Mi vida

Esta actividad se basa en que los niños y niñas, siguiendo un esquema común, cuenten -con fotos, dibujos y escritos- sus vidas. El ejercicio consiste en que sepan situarse en el mundo, valorar su propia familia, saber en qué entorno se desenvuelven, cuáles son los trabajos de sus padres, cómo han cambiado las cosas a lo largo de la experiencia de varias generaciones -sus abuelos, sus padres y ellos mismos-, qué lugares han visitado, cuáles han sido sus mejores experiencias y un largo etcétera.

Es un trabajo que supone una fuerte carga emocional. No es un mero ejercicio académico, sino que es ser capaz de hacer público lo que habitualmente no abandona la esfera de lo personal. Varios niños declaran que desean ser futbolistas, pero también hay niños y niñas que desean ser profesores o maestros. Las niñas tienden a ser más emotivas en la descripción de sus profesores (simpática, amable), mientras que los niños son más descriptivos de lo físico (alta, morena, ojos azules).

Diario de a bordo

Una de las actividades que se realiza en este colegio son los llamados diarios de a bordo. Se trata de un diario en el que cada día escribe un niño. Pese a que está abierto a que en él se cuente todo lo que ha sucedido a lo largo del día, en la práctica es una especie de puesta en prosa de la secuenciación del ritmo escolar: a primera hora, tal zona o actividad; a las once y media, el recreo; después vuelta a clase; a continuación, el almuerzo y el recreo de comedor; de nuevo, vuelta clase, salida del centro y despedida. Ocasionalmente, algún niño hace un dibujo en el diario. Algunos transcriben el menú del día, explican la fruta que han comido o se regocijan por haber marcado un gol en uno de los recreos.

Pocas veces se dice qué se hace una vez que termina el horario escolar. Sin embargo, es más frecuente que se haga mención a lo que se hace antes: básicamente levantarse, desayunar y coger el autobús o subirse al coche del padre o de la madre. Llama la atención que ninguno de los niños dice ver la televisión antes de ir al colegio.

Aunque es un conjunto de textos excesivamente descriptivos, el diario supone un considerable esfuerzo de sistematización y de redacción. Por desgracia, no llega a consistir en una especie de narración histórica de lo que ha sido el curso, lo que hubie-

ra resultado de un extraordinario interés, ya que alguna de las aulas dispone de los diarios de varios años académicos.

Es muy frecuente que los niños se refieran a las lecturas que están llevando a cabo dentro del colegio. Menos habitual es que se diga algo sobre lo que se lee fuera de la escuela. No obstante, el diario -como ya se vio en las sesiones de evaluación- refleja los desajustes entre los estilos de enseñanza de las tutoras y los profesores especialistas. Así, en uno de los diarios, aparece la queja por la existencia de unas calificaciones jerárquicas (bien, mal, fatal o regular) en una de las especialidades. También se refleja alguna valoración de la comida del comedor: me gustó, no me agradó la salsa, etc.

Visitas fuera de la escuela

Como era de esperar, este es un colegio que realiza una gran cantidad de actividades complementarias en forma de visitas externas al centro. Lo habitual es que los guías de las instituciones receptoras -el Jardín Botánico, la Fundación March, el Museo Thyssen, etcétera- se sorprendan de la inagotable curiosidad de los niños y niñas. Algunas veces, la inquietud del propio colegio por conocer, les lleva a visitar instituciones que en realidad no tenían prevista la posible visita de niños de educación primaria. Este sería el caso de la visita que realicé con niños y niñas de segundo de primaria al Museo de la Telefónica. Las visitas escolares están concebidas para alumnos de secundaria, en la seguridad de que son capaces de entender de qué se habla cuando el guía se refiere a voltios, vatios y diversos conceptos del área de Física. Varias semanas después de esta visita, entré en la web de este Museo y ya se ofrecían visitas para el alumnado de educación primaria.

Para hacer una visita de estas características, la tutora echa mano de cuantos recursos dispone. Es obvio que ella sola no puede hacerse cargo del control de una veintena de niños que han de bajarse de un autobús en plena Gran Vía madrileña. Una madre y yo mismo colaboramos en el desplazamiento. Cuando llegamos al museo, una abuela de uno de los niños, que vive en las proximidades, se une al grupo. La presencia de estos niños y niñas es una pequeña y agradable sorpresa para los viandantes -al igual que para los visitantes del museo- poco habituados a ver a tanto niño por calles tan hostiles para los menores.

En una visita de estas características, lo más llamativo para los niños son los diferentes aparatos con los que se puede interaccionar en el museo. Sin embargo, la explicación del guía es seguida con intenso interés, pese a las interrupciones que, como en el aula, de vez en cuando protagonizan algunos de los niños. Habitados como están a preguntar sin ningún tipo de cortapisa, el guía se ve sorprendido por un sinfín de cuestiones, dudas y observaciones. Aunque la explicación contiene gran cantidad de conocimientos que estos niños aún no han visto en su formación escolar, la coherencia de la explicación permite que entiendan cómo funcionan las telecomunicaciones.

Internet y el aula informática

Siendo esta una escuela donde buena parte de la actividad que se lleva a cabo guarda estrecha relación con la actualidad, no es de extrañar que se trabaje con materiales directamente bajados de Internet.

Algunas de las clases, tanto instrumentales como especializadas, se hacen en el aula de informática. La enseñanza del inglés suele apoyarse en el uso de la sala de ordenadores. Sin embargo, también se utiliza para el aprendizaje de Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio. En el aula informática las posibilidades de atención a la diversidad se incrementan considerablemente. Por ejemplo, en el caso de las Matemáticas es fácil que los niños y niñas realicen distintos ejercicios *on-line* dependiendo de sus destrezas y de su nivel de conocimientos, y también de sus ganas de aceptar desafíos. El componente lúdico de los ejercicios *on-line* se convierte en un poderoso estímulo para atraer incluso a los alumnos más recalcitrantes.

Quizás podría señalarse que en el aula informática también afloran las desigualdades socioeconómicas y educativas. No todos los niños de quinto tienen la misma facilidad para manejar el ratón y para desenvolverse en Internet. Lo que queda claro es que Internet es un hervidero de recursos de todo tipo: juegos didácticos, enciclopedias *on-line*, contacto con niños y niñas de otros colegios.

El uso de la sala informática ni acaba ni empieza en la conexión a Internet. En ocasiones se puede aprovechar para que todos vean un mismo DVD.

Queda demostrado que una vez que el profesorado se habitúa a su uso, la demanda de informática crece exponencialmente, hasta el extremo de que una jornada sin

Internet empieza a ser desastrosa. Téngase en cuenta que este es un colegio alejado de la gran ciudad, donde la población es más bien escasa, lo que hace difícil la existencia de conexiones del tipo ADSL y que se tenga que hacer uso de la más novedosa, pero más inestable, conexión por antena parabólica. Por fortuna, la inquieta secretaria académica del centro ha asumido con energía la responsabilidad de que funcione correctamente la sala informática.

En un centro como éste más que un ordenador por cada dos alumnos -como prometía el PSOE en la campaña electoral-, lo que precisaría es un ordenador por aula conectado a la red y que contase con un cañón de proyección y su correspondiente pantalla. Esto permitiría reducir el ingente gasto en fotocopias de ejercicios bajados de Internet. En su lugar, el alumnado los podría ver directamente en pantalla con la notoria ventaja de que sería en color y no en el blanco y negro de las fotocopias. Pero, por encima de todo, estaría la ventaja de la inmediatez. ¿Quién sabe, por ejemplo, cuántos habitantes tiene en estos momentos Bangla Desh? También podría permitir un uso más plural de la prensa. Desde páginas como *www.periodistadigital.com* se podría ver cómo se informa sobre una misma noticia o se opina sobre un mismo acontecimiento desde diferentes ópticas. En definitiva, las posibilidades son inmensas y estaría al albur del decurso de las necesidades cognitivas de cada grupo.

Otros recursos: registro de la temperatura, fruta, menú, revista escolar, etc.

Cualquier actividad puede convertirse en una excusa para trabajar contenidos curriculares. Como vimos en la explicación que se suministraba a los padres, el registro diario de la temperatura permite trabajar conceptos estadísticos. El texto del menú se escribe y se lee en las clases de los más pequeños. Con la fruta se hacen ejercicios de reparto, de suma del total de las piezas.

La alternativa a la religión está llena de contenido. Los de segundo curso, por ejemplo, aprovechan para ir al aula informática y trabajar en la web *www.conectandomundos.org* de Oxfam.

Y, por supuesto, no se puede olvidar la existencia de una revista del propio colegio llamada «El garabato» y escrita por los propios alumnos.

Conclusiones

La opción curricular de este centro supone adentrarse en la aventura del descubrimiento científico. Por desgracia, este camino choca con concepciones muy acendradas sobre en qué debe consistir la tarea de enseñar. Nuestra sociedad sigue considerando que enseñar consiste, básicamente, en que el profesor hable y transfiera sus conocimientos -o los del libro de texto- a las cabezas vacías del alumnado. Sin embargo, desde hace mucho tiempo sabemos que la gente no aprende así. Para que se puedan aprender nuevos conocimientos es preciso el establecimiento de relaciones con el conocimiento previo del alumnado. Eso explica que la escuela funcione muy bien con quienes proceden de hogares que son, en definitiva, prolongación de la propia escuela: hogares con libros, en los que se conversa racionalmente, y que llevan a cabo visitas culturales.

El esfuerzo de un colegio como La Navata se dirige a acercarse al mundo del alumnado para, desde ahí, trascenderlo y llegar a conocimientos más elaborados que los que traían desde sus hogares.

Referencias bibliográficas

- ARTELT, C.; BAUMERT, J.; JULIUS-MCELVANY, N.; PESCHAR, J. (2003): *Learners for Life*. Paris, OECD.
- GATHER THURLE, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- MONEREO, C.; DURAN, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona, Edebé.

Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera

Jim Lawley¹

UNED

Ralph Martin

Cardiff University

Resumen

Las nuevas tecnologías han aumentado notablemente las oportunidades de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) para aprender fuera de clase. Sin embargo, hoy por hoy, la única corrección fiable de sus composiciones escritas la proporciona el profesor. Este artículo analiza hasta qué punto los programas informáticos pueden ayudar a detectar y a corregir los errores de las composiciones de los alumnos de nivel medio-bajo y medio. Se señala que los correctores ortográficos dan buenos resultados, pero que los correctores gramaticales, que se basan en un análisis sintáctico, a menudo confunden a los estudiantes. También se describe el principio y el funcionamiento de un nuevo tipo de corrector gramatical (el Corrector Gramatical de la UNED), que se fundamenta en un sistema de «búsqueda y coincidencia». Los estudios preliminares, que emplean una versión de este programa diseñada para estudiantes cuya lengua materna es el español, sugieren que dicho corrector gramatical puede ser más fiable y útil. Así, el artículo analiza cómo una versión más avanzada de este corrector gramatical, que incluyera expresiones regulares, podría aplicarse en muchos más casos, conservando un alto nivel de fiabilidad. Si esto es así, dentro de un tiempo se podrá superar el vacío que existe actualmente para la corrección de textos, que es, probablemente, el mayor problema al que se enfrentan actualmente quienes se enfrentan al estudio de una lengua de modo autodidacta.

¹⁾ Los autores están muy agradecidos a Patrick Campbell-Preston, por su ayuda en la implementación de la idea original. También les gustaría expresar su gratitud a José I. Rodríguez Aguado, Blanca E. Villoria Díez y Francisco J. Paredes Arranz, del Departamento de Inglés del IES «Antonio Tovar», en Valladolid, por su generosidad al permitirnos utilizar su corpus.

Palabras clave: corrector gramatical, ILE, español como lengua materna, estudio autodidacta, auto-corrección, aprendizaje por ordenador, expresiones regulares, secuencias incorrectas, palabras problemáticas.

Abstract: *A Grammar Checker for Autonomous Students of English as a Foreign Language*

New technologies have greatly increased the opportunities for students of English as a foreign language (EFL) to receive input outside the classroom. At present, however, the only reliable source of corrective feedback on their compositions is a teacher. This article examines the extent to which computer programs can help lower-intermediate-level and intermediate-level students of English as a foreign language (EFL) detect and correct mistakes in their written compositions. It notes that spelling-checkers give good results but that parser-based grammar checkers often mislead students. It describes the basis and operation of a new kind of grammar checker (the UNED Grammar Checker) which is based on a «search and match» paradigm. Preliminary studies, using a version of this program prepared for Spanish mother-tongue students, suggest that such a grammar checker may be more reliable and useful. The paper then discusses how an improved version of this grammar checker incorporating regular expressions could cover many more cases, while still giving a high level of reliability. If so, in time the absence of corrective feedback on free-form written production, currently probably the greatest problem facing language learners studying autonomously, will be overcome.

Key words: grammar checker, EFL, Spanish mother-tongue, autonomous study, self-correction, computer-assisted learning, regular expressions, incorrect sequences, problem words.

Introducción

La revolución tecnológica de las dos últimas décadas ha hecho que las clases de inglés ya no sean el principal medio que tienen los estudiantes para relacionarse con esta lengua. Es fácil encontrarse con el inglés en la televisión por satélite, en los DVD, en Internet, en el correo electrónico, en los *chat*, en los periódicos y revistas más modernos, a través del teléfono, en la música pop inglesa y americana, y también en medios más tradicionales, como los libros. Conforme las tecnologías continúan desarrollándose, estos medios de acceso al inglés crecen y tienden a ser más baratos y más fácilmente accesibles.

Al mismo tiempo, las nuevas perspectivas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua, sugieren que los ejercicios que se centran en la precisión y la corrección son muy importantes para ayudar a los estudiantes a ordenar y a dar sen-

tido a la nueva lengua (ver Granger y Tribble, 1998, para una síntesis y una discusión sobre esto). Los tipos de ejercicios que se fueron abandonando durante las décadas de los ochenta y de los noventa, como la traducción y el dictado, parece que pueden tener un gran valor para los alumnos, especialmente para los que trabajan de modo independiente en su casa. Por ejemplo, un estudiante puede traducir una frase del español al inglés y luego compararla con la traducción correcta que figura al final del libro. Asimismo, los estudiantes que trabajan solos pueden escribir el dictado de una grabación y corregirlo después a partir de la versión escrita.

Sin embargo, no resulta tan sencillo trabajar con la mayoría de los libros que contienen cursos de aprendizaje de ILE. Para completarlos con éxito, requieren la presencia de un profesor y de otros compañeros (para las numerosas actividades que deben realizarse en pareja o en grupo), y no suelen tener en cuenta el tipo de estudio más autodidacta que acabamos de describir. La mayor parte de las actividades del libro de ejercicios requieren la orientación y la corrección del profesor, y las secciones que se incluyen al final de los libros no contemplan la auto-evaluación. Allwright y Bailey señalan que:

(...) algunos libros de texto modernos y accesibles (...) pueden ser poco útiles para los estudiantes (...) si, por ejemplo, éstos tratan de estudiar de un modo autodidacta o de recuperar una lección que se han perdido. Los estudiantes pueden llegar a percibir que estos materiales son de poca ayuda, y que constituyen uno de los motivos por los que nunca van a tener éxito como estudiantes (Allwright y Bailey, 1991, p. 163).

Estas limitaciones en los libros de texto diseñados para las escuelas pueden incluso explicar, al menos en parte, por qué los resultados en las situaciones convencionales de aprendizaje de una lengua extranjera son pobres; después de años de estudio, muchos estudiantes dejan la escuela decepcionados por la poca utilidad del nivel alcanzado (Carrol, 1975, Stern, 1983, citado en Skehan, 1996). Skehan (1989) sugiere que, en realidad, sólo los más capacitados alcanzan niveles satisfactorios de competencia comunicativa.

Por tanto, en muchos aspectos, puede ser preferible la situación del estudiante adulto que trabaja solo en casa. Efectivamente, los estudiantes que optan por un modo autodidacta de estudio es probable que aprendan más que aquellos que sólo adquieren conocimientos cuando hay un profesor delante, ya que tendrán más ocasiones para estudiar. Como hemos señalado, los estudiantes autodidactas tienen numerosas

oportunidades de aprendizaje y de corrección de sus tareas (por ejemplo, mediante la traducción y los ejercicios de dictado). Sin embargo, para que el proceso avance, las investigaciones también enfatizan la importancia de la corrección de las composiciones escritas por los estudiantes (Tschichold, 2003); es decir, la corrección que tradicionalmente proporcionan los profesores. Los errores que comete un estudiante en las composiciones constituyen importantes oportunidades de aprendizaje (Edge, 1989), y los estudiantes de nivel medio-bajo y medio, casi por definición, cometen muchos fallos en sus composiciones escritas. La composición de 204 palabras que figura más abajo, escrita por un estudiante español, adulto y de nivel medio, en respuesta a la pregunta «¿Preferirías vivir en la ciudad o en un pueblo en el campo?», constituye un ejemplo típico:

I think both ways of live are pleasant. At present I'm living in a village, but I've lived in a big town too.

When I was living in Madrid, life was very nice, because you have a lot of things near you. Theatbre, cinema, shopping-centers... all is easy to find and to have. But in the other hand, life was also difficcult because it was very noisy and dirty, and people had not ever the opportunity - and the time - to meet each other.

Living in a village everything is quieter. You have a bealtier life; the air here is not so insane as in the big cities. You can lead a sort of life more according to the nature laws. For instance, you can go swimming whenever you wants, you can be among the trees in the wood etc. Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for. And at the present I think I prefer to live in this concrete village where I'm living now, because I feel that I dont need anymore that I have. Perphaps in the future I shall change my mind, but for the moment, at the present day, I'm very happy living bear.

(Creo que ambos estilos de vida son agradables. Actualmente vivo en un pueblo, pero también he vivido en una gran ciudad.

Cuando vivía en Madrid, la vida era muy cómoda, porque tienes muchas cosas cerca. Teatro, cine, centros comerciales... todo es fácil de encontrar y de obtener. Pero, por otro lado, la vida también era difícil, porque había mucho ruido y suciedad, y la gente nunca tenía la oportunidad -ni el tiempo- para reunirse. Viviendo en un pueblo todo es más tranquilo. Tienes una vida más saludable; el aire no está tan viciado como en las grandes ciudades. Puedes llevar un tipo

de vida más cercana a las leyes de la naturaleza. Por ejemplo, puedes ir a nadar siempre que quieras, puedes estar en el bosque entre los árboles, etc. La verdad es que tengo la oportunidad de elegir entre las opciones por las que se pregunta. Y actualmente creo que prefiero vivir en este pueblo en particular en el que vivo ahora, porque creo que no necesito nada más de lo que tengo. Tal vez en el futuro cambie de opinión, pero por el momento, a día de hoy, soy muy feliz viviendo aquí).

Las decisiones en torno a qué constituye exactamente un error son notablemente complejas y, en algunas ocasiones, subjetivas (ver, por ejemplo, la discusión en Lennon, 1991). Pero cuatro profesores expertos en ILE estuvieron de acuerdo en diecinueve errores de la composición y en lo que el alumno debería haber escrito en su lugar. Estos diecinueve errores, con las correcciones que sugirieron los profesores, son los siguientes:

El estudiante escribió

ways of live
theathre
shopping-centers
all is easy
in the other hand
difficoult
people had not ever
bealtier
not so insane
more according to
the nature laws
you wants
I have the possibility to
at the present
this concrete village
I dont need
anymore that I have
perphaps
I'm very happy living bear

El estudiante debería haber escrito

ways of life
theatre
shopping -centres
everything is easy
on the other hand
difficult
people never had
healthier
not so unhealthy
more in accordance with
the laws of nature
you want
I can
at present
this particular village
I don't need
any more than I have
perhaps
I'm very happy living here

Dado que estos 19 errores constituyen importantes oportunidades de aprendizaje, la pregunta que debemos hacernos es: ¿puede un programa informático ayudar a los estudiantes a trabajar sin un profesor, detectando y corrigiendo sus propios errores? Si los estudiantes pudieran corregir sus propias composiciones de esta manera, serían capaces de aprender sin necesidad de profesores, simplemente escribiendo en inglés y estudiando las correcciones que hiciera el programa.

De hecho, seis de los errores *-theatrers, shopping-centers, difficult, bealtier, don't, perhaps-* son subrayados en rojo por el corrector ortográfico de Microsoft Word mientras se escribe este artículo. En todos los casos, la alternativa propuesta en primer lugar por el corrector ortográfico, coincide con la palabra que el estudiante debería haber escrito. Otros ejemplos más extensos confirman que los correctores ortográficos pueden resultar muy útiles para los estudiantes de ILE, detectando incluso algunos errores que normalmente no serían considerados como errores ortográficos: por ejemplo, *beautifuls* y *homeworks*, que, desde el punto de vista del profesor, serían errores morfológicos. Sin lugar a dudas, desde un punto de vista pedagógico, los correctores ortográficos resultarían aún más útiles si no sólo sugirieran correcciones, sino que también proporcionaran explicaciones y consejos. Así, en el caso de *shopping-centers*, para el estudiante sería de ayuda que el corrector ortográfico le explicara que *center* está correctamente escrito en inglés americano, que le mostrara otros ejemplos de diferencias ortográficas entre el inglés británico y el americano y que hiciera referencia a la importancia de la coherencia. En el caso de *dont*, el aprendizaje se vería fortalecido si en la corrección se explicara que el apóstrofo es necesario para sustituir la o de *not*, y se llamara la atención sobre otros casos similares como *isn't*. De este modo, tendríamos un esbozo para diseñar un corrector ortográfico específicamente dirigido a estudiantes de ILE. Sin embargo, aunque no esté propiamente diseñado para ellos, el corrector ortográfico de Microsoft Word habría sido claramente de gran ayuda para el autor de la composición que estamos considerando, detectando y ayudándole a corregir seis de los diecinueve errores de su escrito. Por supuesto, los correctores ortográficos llevan varios años ofreciendo una ayuda fiable.

Sin embargo, los 13 errores restantes de la composición del estudiante no pueden ser detectados por un corrector ortográfico. Son errores gramaticales y léxicos, no ortográficos. Un programa que pueda ayudar a los estudiantes en sus errores gramaticales y léxicos se llama corrector gramatical a; sin embargo, los correctores gramaticales se han elaborado tradicionalmente a partir de programas de identificación y de análisis sintáctico. Tschichold explica que:

Al igual que todas las aplicaciones de procesamiento de la lengua natural (PLN), los correctores gramaticales manejan la lengua de un modo muy diferente a como lo hacen los humanos. Para obtener un análisis que tenga sentido (para los humanos) de un texto, lo someten a una serie de módulos independientes que lo segmentan, lo identifican y lo analizan sintácticamente. Los dos procesos de identificación (asignando exactamente una parte del discurso a cada palabra) y análisis (análisis sintáctico) constituyen los mayores obstáculos en el proceso de análisis. Los identificadores más avanzados tienen una tasa de acierto del 95 al 98 por ciento y su desarrollo es cada vez más difícil y costoso. Teniendo en cuenta que esos porcentajes se han logrado en textos sin errores, es de esperar que el porcentaje de identificaciones incorrectas aumente cuando el identificador se enfrente a un texto parcialmente erróneo de alguien no nativo (Tschichold, 1999a, p. 7).

Como se sugiere más arriba, las composiciones escritas por estudiantes de nivel medio-bajo pueden contener numerosos errores y, por lo tanto, no resulta sorprendente que los correctores gramaticales basados en programas de identificación y análisis sintáctico sean de poca ayuda para los estudiantes de ILE de este nivel de conocimiento. El corrector gramatical de Microsoft Word, por ejemplo, no habría resultado de gran ayuda al autor de la composición que figura más arriba. De hecho, en 12 de los 13 errores que permanecen después de la corrección ortográfica, el corrector gramatical de Microsoft Word no encuentra ningún error. Sólo en el caso de *living bear* detecta algo erróneo, pero su sugerencia de que el estudiante cambie la expresión por *living bears* o *livings bear*, resulta igualmente inútil. Es evidente que el identificador está etiquetando *bear* como un verbo y *living* como su sujeto, y el análisis sintáctico está señalando que existe un problema de concordancia entre el sujeto y el verbo. Pero claramente, el estudiante simplemente ha confundido *bear* con su homófono *here*, y debería cambiar *living hear* por *living here*. Por lo tanto, el corrector gramatical de Microsoft Word se equivoca en su corrección de *living bear*. Se ha analizado la ayuda que otros correctores gramaticales pueden proporcionar a los estudiantes de ILE, comprobando que tienen defectos parecidos, y que señalan a los estudiantes errores que no han cometido (para una discusión más completa en torno a estas limitaciones, ver Bolt, 1992; Pennington, 1992 y 1993; Jacob y Rogers, 1999; Lawley, 1999 y Tschichold, 2003). No sorprende que los estudiantes consideren que estos programas son frustrantes y una pérdida de tiempo.

El corrector gramatical de la UNED – Versión actual

En 2001 se comenzó a trabajar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, en el diseño de un programa de corrección gramatical que no se basara en un análisis sintáctico, sino que adoptara un nuevo enfoque para detectar específicamente los errores cometidos por los estudiantes de ILE de habla española. Se analizó un corpus de 24.000 palabras (200 composiciones, entre las que no se encontraba la que se ha tenido en cuenta en este artículo) escritas por estudiantes de nivel medio-bajo de 16 y 17 años, y los errores de las composiciones fueron identificados y analizados. Después, se eliminaron los errores que podían ser detectados y corregidos con ayuda del corrector ortográfico de Microsoft Word. En muchos de los casos restantes se observó que el estudiante había empleado una cadena de dos o tres palabras que resulta difícil encontrar en un nativo de habla inglesa. Por ejemplo, un estudiante escribió «*I like Madrid because is beautiful*». La consulta del Collins Cobuild Corpus², de Internet, con 56 millones de palabras de habla inglesa, confirma la idea de que *because is* es siempre un error. En otros casos, los estudiantes empleaban secuencias que es muy difícil encontrar en el inglés nativo con el mismo significado que le da el estudiante. Por ejemplo, un estudiante escribió «*...and we could then go of the theatre*» (cuando *...and we could then leave the theatre* habría expresado mejor lo que quería decir). Una consulta al corpus de Internet confirma que la secuencia *go of* existe en el inglés nativo, pero sólo en frases como *let go of y make a go of*. Denominamos a las cadenas del tipo *because is* y *go of* (que tampoco aparecen en el corpus, o no aparecen con el significado que le dan los estudiantes, y cuyo uso correcto puede considerarse excepcional) como «Secuencias Incorrectas», y se elaboró una base de datos de unas 350. La corrección a cada secuencia incorrecta se escribió en español. Por ejemplo, en el caso de *because is*, la corrección señala la omisión del sujeto del verbo *is*. En el caso de *go of*, la corrección aclara que no se puede emplear como sinónimo de *leave*, pero que es correcta en secuencias como *let go of* y *make a go of*. Sin embargo, algunas cadenas que no aparecían en el Cobuild Corpus no fueron incluidas en esta base de datos de «secuencias incorrectas». Por ejemplo, un estudiante escribió «*I didn't use this things*». La cadena *this things* no aparece en el corpus y, por tanto, podía ser incorporada a la base de datos de «secuencias incorrectas». Sin embargo, resulta probable que ese tipo de estudiante escriba, por ejemplo, *this beds y this days* y cualquier otra combinación de *this* seguido de un nombre

² <http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>

en plural. Se consideró que, antes de inflar la base de datos incluyendo varios cientos de cadenas de *this* seguido de un nombre en plural, era mejor crear otra base de datos de «palabras problemáticas». Se definieron así aquellas que se consideran asociadas al error, porque muchos estudiantes cometen errores cuando las utilizan. Otros ejemplos de «palabras problemáticas» son algunas que dan lugar a confusión (*false friends*), como *actually* (la palabra española actualmente significa *at present, no actually*), y palabras como *enough*, que causa problemas de orden (*He's not enough old to go...*). Se reunió un total de 150 palabras de este tipo en la base de datos de «palabras problemáticas».

Estas dos bases de datos, de «secuencias incorrectas» y «palabras problemáticas» forman la esencia del corrector gramatical de la UNED que, de un modo restringido, se puso a disposición de los estudiantes en diciembre de 2003. A los alumnos que usan el corrector gramatical de la UNED se les informa de que deben preparar su composición mediante el procesador de textos habitual, utilizando el corrector ortográfico, pero no el gramatical, ya que pueden encontrar correcciones erróneas con este último. Después deben copiar y pegar su composición en el corrector gramatical de la UNED. La pantalla que se muestra más abajo (Figura I) muestra la interfaz del programa.

FIGURA I. El Corrector Gramatical de UNED, después de hacer clic sobre Secuencias Incorrectas



Aquí observamos la composición que se está analizando, después de pegarla en la ventana superior del corrector gramatical de la UNED. Al hacer clic en «secuencias incorrectas», se destacan en azul las secuencias de palabras que aparecen tanto en la composición como en la base de datos de «secuencias incorrectas». Al colocar el cursor sobre la secuencia destacada, aparece en la parte inferior la explicación del error o la posible dificultad. En el caso de la secuencia destacada *in the other hand*, se explica que la frase correcta para indicar el contraste en un discurso no es *in the other hand* sino *on the other hand*. También se señala que la frase *in the other hand* puede resultar apropiada cuando *hand* se emplea de un modo literal. La única secuencia incorrecta de la composición que detecta la actual versión del corrector gramatical de la UNED es *in the other hand*; no encuentra ninguno de los otros errores. Esto puede parecer poco satisfactorio, pero se debe señalar que el corpus empleado para crear la base de datos de esta primera versión fue muy reducido -hay muchísimos errores que los estudiantes cometen habitualmente y que, sencillamente, no aparecen en una muestra de sólo 24.000 palabras-. Resulta más significativo señalar que el programa no comete errores ni realiza falsas correcciones, y que la corrección que se ofrece en el caso de *in the other hand* resulta apropiada y pertinente: parece

FIGURA II. El Corrector Gramatical de UNED, después de hacer clic sobre Palabras Problemáticas



muy probable que hubiera permitido al autor de la composición corregir *in the other band* y sustituirlo por *on the other band*.

Tras hallar las «Secuencias Incorrectas», el estudiante debería solicitar la detección de «Palabras Problemáticas», haciendo clic sobre el botón correspondiente. La pantalla que aparece más abajo (Figura II), muestra el resultado de la búsqueda de «Palabras Problemáticas»; en la parte inferior de la pantalla se muestra la información en torno a la palabra sobre la que se ha situado el cursor, *actually*, una de las palabras que puede dar lugar a confusión.

La explicación sobre cómo utilizar el corrector gramatical (que aparece en la pantalla cuando el estudiante hace clic en «Cómo utilizar el corrector gramatical») aclara que todas estas palabras se destacan simplemente porque se asocian con un error; es decir, porque muchos estudiantes cometen errores cuando las utilizan, no necesariamente porque se hayan empleado incorrectamente en esta ocasión. El programa las destaca en cualquier texto en el que aparezcan. Los estudiantes que no están seguros de haber empleado la palabra correctamente pueden consultar la información que se ofrece sobre el uso correcto e incorrecto de la palabra. Esta información explica los habituales usos indebidos de la palabra y cómo emplearla correctamente; los estudiantes pueden entonces decidir si la han utilizado apropiadamente o no. Aquí, el aspecto pedagógico fundamental es que se permite a los estudiantes evaluar lo que han escrito y asumir una responsabilidad en ello. A menudo, los estudiantes no necesitarán consultar la información, porque están convencidos de haber empleado la palabra con propiedad. En otras ocasiones, los estudiantes pueden decidir leer la información, pero sin modificar lo que han escrito. En estos casos, evidentemente, los estudiantes no habrán malgastado el tiempo, ya que el que han empleado en revisar cómo se debe usar la palabra, puede ayudarles a utilizar la palabra con mayor seguridad la próxima vez. En otras ocasiones, pueden decidir realizar modificaciones. La sección «Palabras Problemáticas» resulta especialmente útil porque puede sacar a la luz errores que ni siquiera un corrector gramatical basado en el análisis sintáctico, ni un profesor, podrían detectar. Como ejemplo, se debe señalar que en el caso de la oración (tomada de la composición analizada en este artículo) *Actually I have the possibility to choose the kind of choice you ask for (...)*, la oración está gramaticalmente bien construida, y resulta muy difícil para un profesor decidir si la palabra *actually* está correctamente empleada o no. Es decir, no está claro si el estudiante quiere decir *In fact I have the possibility* o *At present I have the possibility*. Dado que ambos significados son semánticamente admisibles, los profesores que corrigieron esta composición no lo señalaron como un error. Parece que sólo el estudiante que lo ha escrito

puede decir con seguridad qué es lo que en realidad se quería decir: este es un argumento de peso en defensa de la auto-corrección. En general, se pretende que la base de datos de «Palabras Problemáticas» facilite la auto-corrección, dado que funciona como un diccionario de términos que a menudo se emplean de un modo incorrecto. Al trabajar con palabras sueltas, en vez de con las abstractas descripciones gramaticales de los correctores de análisis sintáctico, la corrección puede ser más específica, proporcionando este tipo de información: «Has elegido utilizar esta palabra. Observa los casos en los que esta palabra se emplea correcta e incorrectamente». Parece que a los estudiantes les resulta más fácil entender y aplicar los consejos sobre cómo se emplean las palabras sueltas, que las descripciones gramaticales. Por supuesto, también es importante que la información esté escrita en la lengua materna de los estudiantes y que se evite la jerga metalingüística. De esta manera resulta más sencillo implicar al estudiante. Los ensayos preliminares sugieren que los estudiantes no ponen objeciones a las advertencias, ni siquiera cuando resultan innecesarias, siempre que puedan comprenderlas sin dificultad (un ensayo de este tipo queda reflejado en Lawley, 2005).

En el caso de la composición que se está analizando, la información que se da sobre *live*, *all* y *that* (en la frase *anymore that*) habría ayudado al estudiante a corregir tres errores más. Por lo tanto, si el estudiante hubiera empleado el corrector ortográfico de Microsoft Word y después hubiera detectado las «Secuencias Incorrectas» y las «Palabras Problemáticas», diez de los 19 errores podrían haber sido subsanados: el corrector ortográfico habría ayudado a corregir seis la utilidad «Secuencias Incorrectas» una y la utilidad «Palabras Problemáticas», tres.

A primera vista, el número de palabras (27) que se destacan al hacer clic en «Palabras Problemáticas» puede parecer excesivo, especialmente si tenemos en cuenta que sólo en tres casos las palabras están efectivamente mal empleadas. Sin embargo, nuestros ensayos preliminares sugieren que los estudiantes superan rápidamente cualquier rechazo inicial. Debe señalarse que algunas de las palabras problemáticas, como *very*, *for*, *this* y *because*, aparecen varias veces en la composición, y la información que se proporciona es, por supuesto, la misma en todos los casos. Además, muchas de estas palabras que aparecen con frecuencia, dan lugar a una información muy breve y sencilla (por ejemplo, en el caso de *very*, simplemente se recuerda al estudiante que esta palabra se emplea fundamentalmente para intensificar adjetivos, y que no tiene el mismo significado que a *lot of*). Dado que la información es sencilla y los estudiantes la verán con frecuencia (por ejemplo, *very* aparece tres veces en la composición), pronto les resultará familiar y la ignorarán. También se prevé que en

futuras versiones del corrector gramatical de la UNED, los estudiantes puedan «anular» algunas palabras de la base de datos «Palabras Problemáticas», de modo que no sean destacadas como «Palabras Problemáticas». Esto evitará que el corrector distraiga al estudiante destacando palabras problemáticas que ya se han comprendido correctamente, y permitirá que el estudiante se centre en los casos que aún no domina.

Por lo tanto, el corrector gramatical de la UNED ayuda a detectar sólo cuatro de los 13 errores no ortográficos de la composición que se analiza en este artículo. Sin embargo, conviene señalar que esta composición, aunque contiene muchos errores, está escrita por un estudiante universitario adulto, y es bastante más ambiciosa y sofisticada que las que forman el corpus de 200 composiciones escritas por estudiantes de 16 y 17 años que se empleó para crear las bases de datos del corrector gramatical de la UNED. Los estudios preliminares mostraron que los estudiantes españoles de ILE de 16 y 17 años que emplean esta primera versión del corrector gramatical de la UNED pueden detectar, junto con el corrector ortográfico, alrededor de un 60% de los errores de sus composiciones y, lo que es más importante, que el corrector no suele despistarlos señalando errores que no han cometido (Lawley, 2005). Estos resultados fueron considerados lo suficientemente alentadores como para justificar el gasto de seguir adelante e implementar el software del nuevo corrector gramatical. Se puede consultar el corrector gramatical de la UNED en <http://www.innova.uned.es>.

El corrector gramatical de la UNED: Versión futura

La composición que se reproduce al inicio de este artículo no se eligió para mostrar todas las posibilidades de esta versión inicial del corrector gramatical de la UNED, sino para poner de manifiesto su potencial. Resulta evidente que su programa de «Búsqueda y Coincidencia», que destaca las palabras y frases de la composición que coinciden con las recogidas en alguna base de datos, podría mejorarse simplemente enriqueciendo estas bases de datos con más palabras y frases obtenidas a partir del análisis de un corpus mucho mayor de escritos de estudiantes. Por ejemplo, en el caso de «Palabras Problemáticas», la composición que se está analizando proporciona las palabras *insane* y *concrete* para ser incluidas en la base de datos. Ambas dan lugar a confusión: la palabra española *insano* significa *unhealthy*, no *insane*, y *concrete* sig-

nifica particular, no concrete. El software fue cuidadosamente implementado de forma que pueda seguir funcionando a una velocidad de interacción conforme aumenta el tamaño de estas bases de datos.

En esa composición también hay algunas frases que pueden ser incluidas en la base de datos de «Secuencias Incorrectas», bien porque no aparecen en el corpus de Internet, o bien porque sólo aparecen empleadas de una forma que es muy improbable que usen los estudiantes; si es necesario, estas formas de utilizar la frase pueden quedar reflejadas en la información que se proporciona. En tres casos (*of live*, *nature laws* y *more according to*) parece que estas cadenas se emplearían con mayor corrección en sentido literal; es decir, de la misma manera que cadenas como *in the other hand*, etc.

Sin embargo, en muchos casos los fallos son sólo ejemplos de todo un conjunto de errores similares. En vez de buscar una palabra o frase literales en la composición, se pueden emplear modelos para describir ese tipo de errores y buscarlos. Estos modelos pueden ser definidos mediante el cálculo, empleando «Expresiones Regulares» (ver, por ejemplo, Friedl, 2002). Las expresiones regulares pueden contener tanto caracteres que se representan a sí mismos, como metacaracteres que representan rangos de caracteres, alternativas, repeticiones, etc. Proponemos que se empleen expresiones regulares en una futura versión del programa, que se espera que sea mucho más eficaz. Esto evitará que el programa de la base de datos tenga que indicar explícitamente qué frases en concreto, dentro de un determinado conjunto, deberían estar en las bases de datos, y que tenga que enumerarlas. También hará posible que el programa pueda buscar numerosas variantes de las frases erróneas con mucha más rapidez que si estuvieran enumeradas individualmente en la base de datos. Otra ventaja es que la corrección también puede ser compartida por los conjuntos de errores, reduciendo el tamaño de los archivos.

En su forma más sencilla, las expresiones regulares son simples cadenas de caracteres que muestran qué es lo que se busca, por lo que, de un modo simplificado, se puede decir que las actuales bases de datos consisten en expresiones regulares; es decir, *in the other hand*, *of live*, *nature laws*, etc., son expresiones regulares. Sin embargo, como las expresiones regulares también ofrecen la posibilidad de incluir metacaracteres, proporcionan mucha más flexibilidad al proceso de búsqueda y coincidencia. Un ejemplo extraído de la composición que hemos tomado como muestra probará con claridad este funcionamiento en la práctica. En el caso de *all is easy*, como no hay casos de *all is easy* en el corpus de 56 millones de palabras de inglés contemporáneo, sería posible incluir sencillamente esta cadena en la base de datos de «Secuencias Incorrectas». Sin embargo, la experiencia sugiere que el estudiante que escribe *all is easy* es probable que también escriba *all is difficult*, *all is*

nice, y también *all was easy*, *all was difficult*, etc. Desgraciadamente, no podemos decir simplemente que las secuencias *all is* o *all was* (y por lo tanto *all isn't* y *all wasn't*) son, por sí mismas, necesariamente incorrectas: aparecen con bastante frecuencia cuando la palabra que precede a la secuencia es *at* o *after* o *above* o *of* (por ejemplo: *Communism above all is a mindset which... o ...the fact that he has any money at all is due to...*) y cuando está seguida por *well* o *not well* (por ejemplo: *all was not well there...*). Por lo tanto, es deseable que el programa detecte *all is*, *all isn't*, *all was* y *all wasn't*, excepto cuando están precedidas por una de estas cuatro palabras: *at*, *after*, *above*, *of* o cuando están seguidas por *well* o *not well*. Debemos emplear varias expresiones regulares para alcanzar este resultado. En primer lugar, es necesario detectar «alguna palabra *all is* otra palabra», y a continuación comprobar si «alguna palabra» y «otra palabra» cumplen los requisitos mencionados más arriba. Para detectar «alguna palabra *all is* otra palabra», se necesita la siguiente expresión regular:

```
(\w+)\s+all\s+is|isn't|was|wasn't\s+(\w+)
```

Aquí, la combinación de los metacaracteres `\s` y `+` representa uno o más espacios en blanco; `\w+` representa uno o más «caracteres de palabras» (es decir, caracteres que pueden aparecer legítimamente como parte de una palabra); y el metacarácter `|` indica alternativas. Los paréntesis de cada `\w+` hacen que se «capture» el texto que coincide con el de la expresión regular, proporcionándonos el texto que corresponde a lo que en nuestra explicación hemos denominado «alguna palabra» y «otra palabra». Así, ya se tiene cada una de estas partes del texto, y se puede aspirar a una mayor detección de coincidencias mediante expresiones regulares que utilicen las frases apropiadas (*of|after|above*) y (*well|not|swell*). Lamentablemente, una única expresión regular no es suficiente para excluir coincidencias de palabras específicas, aunque puede excluir las coincidencias de caracteres aislados. Éste es el motivo por el que se deben emplear múltiples expresiones regulares; por otro lado, debemos señalar que en otras pruebas de expresiones regulares, la coincidencia significa ignorar el caso, y la ausencia de coincidencia significa que el caso resulta de interés.

Ahora vamos a considerar los otros errores de la composición que hemos tomado como ejemplo. En el caso de *at the present*, el corpus sugiere que la cadena es admisible cuando va seguida de un nombre como *time*, *moment* o *day*. Se puede seguir un procedimiento similar al descrito para el caso de *all is*, para asegurar que *at the present* sólo coincida cuando no va seguido de tales nombres.

La cadena *had not ever* no aparece en el corpus. Parece probable que un estudiante que escribió *had not ever*, pueda escribir en otro momento *have not ever* y *has not ever*. Tampoco aparecen en el corpus ninguno de estos casos. Empleando la siguiente expresión regular, podemos detectar los tres:

$\backslash\text{sha}(\text{ve}|d|s)\backslash\text{s}+\text{not}\backslash\text{s}+\text{ever}\backslash\text{W}$

Aquí, $\backslash\text{W}$ representa cualquier carácter que no forma parte de una palabra (como un espacio, un signo de puntuación, etc.). Una expresión regular muy parecida coincidirá con *have the possibility to*, *had the possibility to* y *has the possibility to*:

$\backslash\text{sha}(\text{ve}|d|s)\backslash\text{s}+\text{the}\backslash\text{s}+\text{possibility}\backslash\text{s}+\text{to}\backslash\text{W}$

En el caso de *you wants* resulta probable que en otras ocasiones el estudiante escriba *you looks*, *you thinks*, etc. Es decir, puede añadir equivocadamente una *s* al final de un verbo cuyo sujeto es *you*. Al construir la expresión regular, hay que tener presente que el infinitivo de algunos verbos termina en *ss*, por ejemplo: *kiss*, *miss* y *mess*. Por lo tanto, *you kiss*, *you miss*, etc., evidentemente son correctos. La siguiente expresión regular coincide con cadenas en las que *you* va seguido de una palabra terminada en *s*, pero no en *ss*:

$\backslash\text{s}[\text{Yy}]\text{ou}\backslash\text{s}+[\text{a-z}]+[\text{a-rt-z}]\backslash\text{s}\backslash\text{W}$

Detecta un espacio en blanco, luego *you* o *You*, después uno o más caracteres de espacio y, a continuación, una o más letras minúsculas, seguidas de cualquier letra excepto la *s*, seguida por la *s*, y ésta seguida por cualquier carácter que no pertenezca a una palabra (como un espacio, un signo de puntuación, etc.).

La cadena *living bear* no aparece en el corpus y, efectivamente, en las 40 líneas proporcionadas para *bear* y seleccionadas aleatoriamente, esta palabra nunca va precedida por otra terminada en *-ing*. Las cadenas en las que *bear* va precedido por una palabra terminada en *-ing* coinciden con la siguiente expresión regular:

$\backslash\text{w}+\text{ing}\backslash\text{s}+\text{hear}\backslash\text{W}$

De esta forma, el programa detectará *living bear*, *working bear*, *staying bear*, etc. Desgraciadamente, es evidente que no detectará *live bear*, *work bear*, *stay bear*, etc.

Si el estudio de un corpus más amplio muestra que estos usos erróneos de *bear* constituyen un problema para un cierto número de estudiantes, entonces se puede incluir la palabra en la base de datos de «Palabras Problemáticas».

En general, el empleo de expresiones regulares permitirá quitar muchas palabras de la base de datos de «Palabras Problemáticas», y permitirá también que los errores relacionados con estas palabras sean tratados como «Secuencias Incorrectas». Por ejemplo, en el caso de *very*, el error más habitual, como se ha mencionado más arriba, ocurre cuando precede a nombres en plural (por ejemplo, *there are very churches in Madrid*). Muy pocos adjetivos o adverbios terminan en *s*, y los que lo hacen, terminan en *-ous* (*famous, obvious, dangerous, etc.*) o en *-ss* (por ejemplo: *cross, amiss*). Los usos de *very* precediendo a palabras que terminan en *s* pero no en *-ous* ni en *-ss* son detectados, en primer lugar, mediante la siguiente expresión regular (que localiza *very* seguido por una palabra terminada en *s*):

$$\backslash s[Vv]ery\backslash s+([a-z]+s)\backslash W$$

y después mediante la comprobación de que la palabra capturada en el paréntesis no coincida con ninguna de las siguientes expresiones regulares:

$$[a-z]+ss$$

y

$$[a-z]+ous$$

El uso de *very* en frases como *these were the very churches we had intended to visit...* puede ser mencionado en la corrección.

De esta forma, los estudiantes destacarían los usos incorrectos de *very* al hacer clic en «Secuencias Incorrectas», en vez de destacar todos los usos de *very* al hacer clic en «Palabras Problemáticas». Algo parecido ocurre con *for*, que los estudiantes emplean habitualmente de un modo incorrecto; en esta composición se emplea en frases fijas, *for instance, for the moment, y ask for*. Como hemos visto, no resulta difícil utilizar expresiones regulares para evitar esas detecciones no deseadas. Más aún, las expresiones regulares también harán que sea más fácil capturar, por ejemplo, no sólo *because is*, sino también *because was, because has been, etc.*, y proporcionar la misma corrección para cada caso.

En la composición que venimos analizando, había 13 errores después de que los seis errores ortográficos fueran corregidos mediante el uso del corrector ortográfico de Microsoft Word, y aún quedaban doce después de que el corrector gramatical de la UNED hubiera detectado *in the other hand*. En una segunda versión del corrector gramatical de la UNED, con bases de datos ampliadas y con la introducción, cuando fuera necesario, de expresiones regulares relevantes, estos doce errores podrían ser detectados. Diez serían localizados en la sección «Secuencias Incorrectas» y dos en «Palabras Problemáticas».

El análisis de diez composiciones más, con un mini-corpus de casi 2.000 palabras, reforzó la idea que se desprende del estudio de la anterior composición: la combinación del corrector ortográfico y de un programa de corrección gramatical que utilice expresiones regulares podría ayudar a estos estudiantes a localizar y corregir un alto porcentaje de los errores de sus escritos. La mayor parte de los fallos a la hora de localizar errores ocurren con equivocaciones en los tiempos verbales (por ejemplo, escribir *I walk* cuando lo correcto sería *I walked*). Y lo que es más importante, con un diseño cuidadoso de las expresiones regulares, esperamos obtener un bajo número de correcciones erróneas y equivocaciones, aunque debe señalarse que, inevitablemente, habrá ocasiones en las que la corrección proporcione información sobre errores que los estudiantes tienden a cometer, más que advertencias sobre los errores que realmente han cometido, y en las que el usuario deberá decidir si lo que está escrito es correcto o no. Como se menciona más arriba, implicar de esta manera al estudiante en el estudio favorece el proceso pedagógico. En vista de las ventajas encontradas, se ha tomado la decisión de elaborar una segunda versión del corrector gramatical, incorporando expresiones regulares de carácter general.

Conclusiones

La anterior discusión sugiere que los errores en las composiciones de los estudiantes de nivel medio-bajo y medio, se manifiestan frecuentemente mediante una cadena de caracteres (letras, espacios y, en ocasiones, signos de puntuación) que puede ser buscada y detectada por un corrector ortográfico o por un corrector gramatical basado en expresiones regulares. El resultado es el corrector gramatical de la UNED, que, utilizado junto con un corrector ortográfico, detecta muchos de los errores de esas com-

posiciones y proporciona una información adecuada sobre los mismos, posibilitando que los estudiantes realicen correcciones sin la ayuda de un profesor. También resulta evidente que el corrector gramatical de la UNED experimentaría una gran mejora mediante la incorporación de expresiones regulares que utilicen metacaracteres: se detectarían más errores y con mayor precisión. A la vez, es indudable que el estudio de un corpus mucho más extenso de escritos de los estudiantes enriquecerá enormemente las bases de datos. Queda igualmente patente que, a la hora de diseñar un corrector gramatical fiable para estudiantes de nivel medio-bajo y medio, resulta mucho más prometedor un enfoque basado en expresiones regulares que uno basado en el análisis sintáctico.

Por lo tanto, las primeras conclusiones nos muestran que el análisis de un corpus de composiciones de estudiantes y la utilización de expresiones regulares para detectar errores constituyen un enfoque prometedor para enfrentar el problema, hasta ahora irresoluble, de permitir a los estudiantes de ILE que trabajen de un modo independiente para localizar y corregir sus propios errores cuando escriben en inglés. Por ejemplo, la utilidad «Secuencias Incorrectas» del corrector gramatical de la UNED ya detecta con total fiabilidad muchos fallos comunes que los actuales correctores gramaticales no pueden localizar, y la utilidad «Palabras Problemáticas» proporciona información sobre palabras muy frecuentes, haciendo posible que los estudiantes decidan, sin la ayuda de un profesor, si lo que han escrito es correcto o no. Por lo tanto, hay buenas razones para pensar que en un futuro próximo, uno de los mayores obstáculos a los que tienen que enfrentarse los estudiantes que trabajan sin profesores será eliminado. Por supuesto, todos los estudiantes de ILE, incluyendo los que tienen profesores, son, o al menos deberían ser, estudiantes autodidactas en algunas ocasiones. El nuevo corrector gramatical no sólo pretende conseguir que los estudiantes que no tienen un profesor puedan auto-corregirse, sino también que los estudiantes que tienen profesores puedan entregar composiciones con menos errores. Tal vez esto muestre que los errores que puedan ser localizados por el programa requieran menos tiempo en clase, y que se pueda insistir más tanto con los errores que el programa no localiza, como con las cuestiones que el programa no puede abarcar, como la calidad y la sucesión de las ideas. En cualquier caso, está claro que queda mucho por investigar. No sólo será necesario llevar a cabo un estudio de un corpus mucho mayor, sino también más trabajos sobre la interacción de los estudiantes con el programa y sobre los resultados de esa interacción a largo plazo.

Traducción: Ignacio García-Romanillos García

Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BOLT, P. (1992): «An Evaluation of Grammar Checking Programmes as Self-help Learning Aids for Learners of English as a Foreign Language». En *Computer-Assisted Language Learning*, 5, 1-2, pp. 49-91.
- FRIEDL, J. E. F. (2002): *Mastering Regular Expressions*. O'Reilly, Sebastopol, California.
- GRANGER, S.; TRIBBLE, C. (1998): «Learner Corpus Data in the Foreign Language Classroom: Form-focused Instruction and Data-driven Learning». En S. GRANGER: *Learner English on Computer*. London, Longman, pp. 199-209.
- JACOBS, G.; RODGERS, C. (1999): «Teacherous Allies: Foreign Language Grammar Checkers», en *CALICO Journal* 16, 4, pp. 509-531.
- LAWLEY, J. (1999): «A New Computer-Mediated Writing Aid for Spanish students of English as a Foreign Language». En P. FABER y otros: *English Language Teacher Education in Europe*. Peter Lang, Germany, pp 31-43.
- (2005): «A Preliminary Report on a New Grammar Checker to help Students of English as a Foreign Language». En *Arts and Humanities in Higher Education* 4, 1.
- LENNON, P. (1991): «Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction». En *Applied Linguistics*, 12, 2, pp. 180-196.
- PENNINGTON, M. (1992): «Beyond off-the-shelf computer remedies for student writers: alternatives to canned feedback». En *System* 20, 4, pp. 423-437.
- (1993): «Computer-assisted writing on a principled basis: the case against computer-assisted text analysis for non-proficient writers». En *Language and Education*, 7, 1, pp. 43-59.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- (1996): «Second language acquisition research and task-based instruction». En J. WILLIS; D. WILLIS: *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, Heinemann, pp. 17-30.
- TSCHICHOLD, C. (1999): «Intelligent Grammar Checking for CALL», en *ReCALL Special issue*, 11, pp. 5-11.
- (1999): «Grammar Checking for CALL: Strategies for Improving Foreign Language

- Grammar Checkers». En K. CAMERON: *CALL: Media, Design and Applications*. Lisse, Swets and Zeigler, pp. 203-221.
- (2003): «Lexically Driven Error Detection and Correction», en *CALICO Journal*, 20, 3, pp. 549-559.



Recensiones

Listado de libros recensionados

AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Catarata.

ALONSO TAPIA, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, Ediciones Morata.

ÁLVAREZ, F. J.; GONZÁLEZ, E.; ROBLEDO, T. (coords.) (2004): *Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud*. Madrid, CIDE.

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): *Periodismo Educativo*. Madrid, Síntesis.

BELLO, L. (2003): *Viaje por las escuelas de Asturias*. [Prólogos de Agustín Escolano Benito, José Esteban, Azorín y Luís Araquistáin. Selección fotográfica y comentarios de Ángel Mato. Epílogo de Juan Benito Argüelles]. Oviedo, KRK Ediciones.

CANTÓN MAYO, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe.

DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.

HERNÁNDEZ «GUANIR», P. (2005): *Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación*. Tenerife/ Madrid, Tafor /Narcea.

GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro.

JARES, XESÚS R. (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
— (2005): *Educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid, Popular.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (coords.) (2005): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona. Horsori.

LLEIXAT Y SOLER, S. (2004): *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?* Cuadernos de Educación 45. Barcelona, Horsori.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, Octaedro.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, Octaedro.

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid, Narcea.

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): *El inicio del razonamiento en la infancia*. Burgos, Universidad de Burgos.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Trad. de Leticia O. García Cortés). México, Fondo de Cultura Económica.
—(2005): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. de José M. Pomares). Colección Aulae. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

SPERBER, D. (2005): *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid, Morata.

VEGA GIL, L. (2005): *Claves de la educación comparada en perspectiva social*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson / Prentice Hall.

**AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005):
Educación intercultural: una propuesta para la transformación
de la escuela. Madrid, Catarata, 142 pp. ISBN: 84-8319-243-8.**

En esta obra, Teresa Aguado, Inés Gil y Patricia Mata adoptan un enfoque integral, combinando distintos aspectos de la práctica docente y del funcionamiento institucional con las políticas educativas, con el fin de ofrecer una visión completa del fenómeno de la educación intercultural como una herramienta innovadora y eficaz para afrontar la transformación de la escuela contemporánea.

Esta publicación recoge las ideas y experiencias que las autoras han recopilado a lo largo de su participación en el Proyecto INTER de investigación y formación, desarrollado durante los años 2002-2005. Dicho proyecto, coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), contó con la colaboración de nueve entidades escolares, pertenecientes a los siguientes países europeos: España, Portugal, Gran Bretaña, Noruega y Letonia. En el año 2005 la Fundación Evens, institución belga dedicada a la educación intercultural, concedió al Proyecto INTER el premio al mejor proyecto educativo intercultural de ámbito europeo.

El libro está dirigido tanto al profesorado, en formación inicial o en ejercicio, como a orientadores, voluntarios, directores y otras personas con diferentes roles en las escuelas. Se articula en cinco capítulos, cuyo contenido gira en torno a lo que las autoras han identificado como dimensiones críticas de transformación de la escuela desde un enfoque intercultural. Cada capítulo se divide en cinco apartados, dentro de los cuales se presenta información sobre las distintas cuestiones que se plantean, se diseñan actividades para la reflexión sobre la escuela actual, se ofrecen propuestas para su transformación y mejora, y se aportan referencias bibliográficas y páginas web sobre los contenidos de cada capítulo.

En el primer capítulo se aborda la nueva noción de interculturalidad educativa, y se exponen diversos argumentos a favor de la adopción de este enfoque. Por otro lado, también se plantean cuestiones referentes a la diversidad y homogeneidad en educación, definiendo primero el concepto de escuela intercultural y analizando después las dimensiones que deben abordarse con el fin de transformarla.

El capítulo segundo se desarrolla partiendo del supuesto de que la educación es un asunto intrínsecamente político. Con objeto de facilitar la reflexión sobre las políticas educativas involucradas en la educación intercultural, las autoras plantean tres niveles de análisis diferentes: el de los proyectos educativos propuestos por los agentes políticos y sociales en la esfera

internacional europea o local, el de las leyes y normas explícitas que organizan el sistema educativo y, por último, el de las medidas concretas que los agentes educativos (incluido el profesorado) desarrollan para aplicar dichas leyes y normas. Por último, se proponen algunas claves en relación con la educación para la democracia y la ciudadanía como proyecto educativo para la transformación de la escuela desde un enfoque intercultural.

«El centro educativo, una imagen mental» es el título del tercer capítulo. En él, las autoras proponen pensar en la escuela como metáfora, a la vez que plantean la introducción de algunos cambios a varios niveles: en las dimensiones estructural y organizativa, en la forma de seleccionar y agrupar a profesores y estudiantes, en la distribución de espacios y tiempos, en las normas de disciplina y convivencia, y, finalmente, en los modos de participación de la comunidad educativa.

El cuarto capítulo se centra en las relaciones que se establecen entre familia, escuela y comunidad. Ante la desconexión que existe entre estos tres ámbitos y que, a juicio de las autoras, se refleja en las «dificultades» que encontramos en nuestra realidad multicultural, se proponen las llamadas «comunidades de aprendizaje» como un caso especial de colaboración que no sólo trata de implicar a las familias, sino que también intenta que el centro educativo se abra a la comunidad.

Por último, partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje y de la pedagogía crítica, el capítulo quinto describe las principales estrategias, principios y recursos de enseñanza en el aula, la definición de los papeles que adoptan profesores y alumnos, las interacciones que promueven tales roles, la evaluación del proceso y, finalmente, las prácticas escolares que subyacen a un enfoque educativo intercultural.

Desde un planteamiento integral, las autoras nos muestran en su libro un nuevo modo de entender la educación, huyendo de las tradicionales «medidas paliativas» a las que se recurre cada vez que surge un problema de tipo «cultural» en el centro educativo. La interculturalidad se plantea como un fenómeno de gran importancia que, además de afectar a toda la comunidad educativa, a los agentes sociales y a la clase política, puede concebirse como promotor de cambio y mejora en las sociedades democráticas.

Sara Redondo Duarte

ALONSO TAPIA, J. (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid, Ediciones Morata, 249 pp. ISBN: 84-7112-506-4.

Las sociedades occidentales en los inicios del siglo XXI se caracterizan por fomentar valores que defienden que lo principal en la vida son los resultados; esto se puede escuchar todos los días en el ámbito laboral, en el deportivo, en el comercial, en el político, etc. En dichas sociedades, desgraciadamente, se ignora el proceso de aprendizaje del que florecen estos resultados. En el contexto educativo, esta obsesión por los resultados se comprueba diariamente en la actitud que mantienen alumnos, profesores y padres respecto a la importancia que propor-

cionan a los exámenes y sus correspondientes calificaciones, considerándolos como el instrumento imprescindible para motivar el esfuerzo y aprendizaje del alumnado.

El prestigioso profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Jesús Alonso Tapia, se rebela ante esta concepción de la educación dirigida hacia los resultados académicos (que refuerza los valores de la actual sociedad adulta) para enseñarnos un proyecto de educación donde el motor de la motivación del alumnado es el proceso de aprendizaje, es decir, las herramientas cognitivas y modos de pensar más eficaces para adquirir conocimientos.

Una excelente muestra de esta rebeldía intelectual es su obra, «Motivar en la escuela, motivar en la familia», donde a lo largo de sus siete capítulos nos enseña, mediante el planteamiento de preguntas clave y la contestación concreta a las mismas, el conjunto de pautas de actuación que deben emprender, tanto profesores como padres, para lograr que sus alumnos e hijos se interesen y esfuercen por aprender. Un rasgo a destacar de la obra es la exposición a lo largo de la misma de innumerables ejemplos típicos de la vida real que facilita la comprensión de las ideas que nos intenta –y consigue– trasladar.

Alonso Tapia parte del principio de que no es la falta de motivación lo que provoca el fracaso escolar, como plantean las teorías educativas dominantes; por el contrario, defiende con argumentos sólidos que es la falta de aprendizaje la responsable de que el alumnado se desmotive y sea el origen de esa lacra que amenaza a un importante porcentaje de nuestros jóvenes. Para nuestro experto, lo importante es enseñar a pensar y ayudar a comprender mediante el diálogo entre adultos y jóvenes.

Los factores claves que se analizan a lo largo de la presente obra para ayudar a fomentar la motivación por el aprendizaje de calidad (aprender comprendiendo) que debe asumir todo profesor y progenitor que se precie son aquellos que defienden facilitar, al alumnado o descendiente, la experiencia de que se es competente y el desarrollo personal, la percepción por el joven de la utilidad de lo que se ha de aprender, la experiencia de autonomía y, por último, la apreciación de que sabiendo se puede ayudar a los demás.

Para conseguir esta estimulación hacia el aprendizaje tanto profesores como progenitores deben ayudar a sus alumnos e hijos a pensar (proporcionándoles modos de pensar eficaces a la hora de adquirir conocimientos), colaborar en regular su esfuerzo mediante la realización de tareas parciales de manera regular, la necesidad de promoverles claridad tanto en los objetivos como en las metas que fomentan la orientación hacia el aprendizaje, y no tanto, hacia el estudio para aprobar, intentar que las expectativas se mantengan altas, necesidad incondicional de aceptación tal y como son, interactuar con los alumnos o hijos atentamente y con gran disponibilidad con el fin de suscitarles curiosidad por aprender (plantearles interrogantes y desafíos) y, por último, un modo de evaluación que se centre en el progreso del aprendizaje comprendido en relación a su nivel previo y no tanto en relación con el progreso de los demás.

Un planteamiento atrayente que se plantea a lo largo del libro es aquel que critica la perspectiva de considerar a los alumnos con éxito escolar de inteligentes, o con fuerza de voluntad, y aquellos que sufren fracaso escolar como no inteligentes, o que son unos vagos, pues no se preocupan en analizar las diferentes expectativas y los diversos modos de trabajo que posee cada alumno a la hora de afrontar sus tareas, sobre los que se puede incidir mediante la enseñanza escolar o en el ámbito familiar.

Otro de los condicionantes en los que el profesor Alonso Tapia nos pone en alerta es aquel que considera que en cada momento de la edad escolar cada alumno e hijo necesitará un tipo de apoyo distinto para colaborar en facilitar el interés y el esfuerzo por aprender, pues con la edad cambian los valores, metas e intereses, tanto por los cambios del entorno como los de carácter personal.

Sin duda, este libro suscita al lector el deseo de comprender cuáles son las pautas a seguir para prevenir o corregir la desmotivación de nuestros escolares. Pero la gran virtud de esta obra es que mediante la lectura de su contenido logra clarificar el camino para conseguirlo.

Marco Antonio García Cortés

**ÁLVAREZ, F. J. ; GONZÁLEZ, E. ; ROBLEDO, T. (coords.) (2004):
Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud. Madrid, CIDE, 246 pp.
NIPO: 651-04-150-1.**

La formación integral de los adolescentes, además de un objetivo del sistema educativo, es en estos momentos un tema de preocupación social. En este libro se aborda esta formación a través de los temas transversales de Educación Vial y Educación para la Salud. Se presenta esta publicación como material didáctico que facilita al profesorado su trabajo en el aula, utilizando una metodología activa y participativa. Estos materiales van dirigidos al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. La publicación está patrocinada por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo y, consta de 246 páginas.

La publicación Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud se presenta en ocho módulos, constituidos a su vez por una introducción y varios capítulos, en cada uno de los cuales se incluye una información para el profesorado, un mensaje a transmitir y unas actividades a realizar por el alumnado; al final de cada capítulo se proporciona la bibliografía que se puede utilizar para completarlo. Estos módulos son unidades didácticas que se pueden trabajar por separado, por lo que vamos a presentar el contenido de cada uno, para que el lector pueda conocer mejor este material.

Módulo uno. «Accidentes de tráfico: de un problema de salud al día de después». En la introducción se señala la gravedad de las lesiones por accidente de tráfico y la necesidad de prevención. El capítulo 1 trata «los accidentes de tráfico como un problema de salud», ofrece una información al profesorado para que transmita a sus alumnos los datos del número de fallecidos en las carreteras españolas a lo largo de doce años, los hospitalizados y lesionados a causa de accidentes, y las causas que los provocan. Plantea varias actividades para realizar en el aula sobre estas situaciones de fallecimiento en el entorno en el que ellos viven; propone unas reflexiones sobre los artículos: «una idea original» y «las principales causas y la mortalidad por accidentes en el mundo» publicados en la revista *Tráfico*. El capítulo 2 lo dedica a «la magnitud de los accidentes de tráfico», compara estas magnitudes con el número de muertes por

meningitis, y plantea actividades para el alumno. El capítulo 3 lo dedica «al día de después de los accidentes de tráfico», con información para el profesorado y actividades para los alumnos. El capítulo 4 aborda la «implicación de los peatones en los accidentes de tráfico», se pretende inculcar a los adolescentes los deberes que tienen que cumplir como peatones, presenta un artículo sobre «los imprudentes y atezados peatones» de la Revista Tráfico en el que se incluyen tablas y gráficos así como consejos imprescindibles para caminar tanto por ciudad como por carretera. El capítulo 5 está dedicado a «los accidentes de tráfico y los jóvenes». Presenta a los jóvenes como colectivo de riesgo, analiza sus conductas y hábitos al volante y explica el por qué son tratados de manera diferente por las aseguradoras. Y en el capítulo 6 se reflexiona sobre «la relación del uso del teléfono móvil y los accidentes de tráfico». En la información para el profesorado se constata que el uso del teléfono móvil multiplica por seis el riesgo de provocar accidentes de tráfico. En las actividades se presenta un artículo sobre la campaña de concienciación del riesgo de utilizar el teléfono móvil en la conducción.

Módulo dos. «Alcohol, conducción y accidentes de tráfico». En la introducción se señala que gran parte de los accidentes están producidos por errores humanos. El capítulo 1 trata sobre los tipos de bebidas alcohólicas y el cálculo de la cantidad consumida. Comienza con información sobre los tipos de bebidas alcohólicas, su graduación, el cálculo en gramos de la cantidad de alcohol consumido y la opción de las bebidas sin alcohol. El mensaje para los alumnos es que «todo consumo de alcohol conlleva un riesgo para la salud». En las actividades que plantea se señala la graduación de las bebidas y se reflexiona sobre su consumo. El capítulo 2 se refiere al comportamiento del alcohol en «el organismo y el cálculo de la alcoholemia». Informa sobre las distintas fases del alcohol en el organismo, la cantidad presente en la sangre del bebedor y el cálculo del tiempo necesario para eliminarlo. Las actividades propuestas consisten en calcular la tasa de alcoholemia que producen las bebidas de consumo diario o las habituales en las celebraciones. El capítulo 3 trata «los efectos del alcohol sobre la capacidad de conducción». Se informa al sobre las modificaciones que produce el alcohol en el comportamiento de la persona, cómo afecta a su visión y a su capacidad psicomotora, y analiza los efectos del alcohol en el tiempo de reacción del individuo. Transmite el mensaje de que el alcohol deteriora e incapacita a la persona para conducir con seguridad. Como actividades se proponen las de analizar los efectos del alcohol en la conducción y las consecuencias en el tiempo de reacción de los consumidores. El capítulo 4 trata sobre «el alcohol y la siniestralidad por tráfico». Informa sobre el riesgo existente entre el consumo de alcohol y la producción de accidentes; se presentan varias gráficas: sobre la alcoholemia y el riesgo de estar implicado en un accidente mortal, tanto como conductor o como peatón, añadiendo la juventud como factor de riesgo. En las actividades se presentan gráficas sobre los accidentes de tráfico y su relación con la alcoholemia con preguntas para su reflexión. El capítulo 5 trata de «la legalidad del alcohol en la conducción y la realización del control de alcoholemia». Informa sobre la normativa española en cuanto a bebidas alcohólicas, las tasas permitidas y las pruebas de alcoholemia. No se permite circular si la persona tiene por encima de 0,5 g/l de alcohol en sangre. En las actividades se presentan comentarios a un artículo de la Revista Tráfico que narra la experiencia vivida durante dos noches con la Guardia Civil de Tráfico controlando los niveles de alcoholemia.

Módulo tres. «Drogas, conducción de vehículos y accidentes de tráfico». Este módulo se centra en la relación negativa que existe entre el consumo de drogas, la conducción y los accidentes de tráfico. El capítulo 1 trata «las drogas y la conducción». Clasifica las drogas en depresoras, estimulantes y perturbadoras; se exponen datos en gráficos sobre la presencia de drogas en conductores y en peatones fallecidos en accidentes de tráfico. Plantea actividades en las que hay que clasificar distintos tipos de drogas y sus efectos, y comentar un artículo sobre drogas de diseño. El capítulo 2 se refiere a «las consideraciones legales sobre las drogas ilegales y la conducción de vehículos». Informa sobre la normativa legal y la realización de pruebas para detectar la presencia de drogas en los conductores; la legislación española prohíbe conducir cuando se han ingerido drogas o estupefacientes. Las actividades están dirigidas a conocer la legislación y reflexionar sobre la realización de controles de alcoholemia.

Módulo cuatro. «Medicamentos y conducción». Dentro de los factores que pueden afectar la capacidad para conducir con seguridad se encuentran los medicamentos. El capítulo 1 aborda «aspectos generales de los medicamentos y la conducción». Se informa, a través de gráficos, sobre el consumo de medicamentos por parte de la población, y la presencia de fármacos en los conductores fallecidos. Para las actividades presenta un prospecto farmacéutico teniendo el alumno que buscar la información sobre la compatibilidad del fármaco con la actividad de conducir o con la ingestión de otras sustancias. El capítulo 2 trata de «la enfermedad, la medicación y la conducción de vehículos». Informa sobre algunas enfermedades y plantea actividades sobre las alergias y la influencia que tiene en el conductor su tratamiento.

Módulo cinco. «Dispositivos de seguridad y prevención de lesiones por accidente de tráfico». El capítulo 1 trata sobre «el cinturón de seguridad». Se informa sobre las leyes de la inercia, las razones para el uso del cinturón y la eficacia. Las actividades se plantean en trabajo grupal, consisten en observar si los conductores y acompañantes usan el cinturón, se comparan estos datos con los que presenta la Dirección General de Tráfico y tienen los alumnos que diseñar una campaña de concienciación sobre el uso del cinturón de seguridad. El capítulo 2 sobre «el casco en la conducción de los vehículos de dos ruedas». Se informa sobre los riesgos de la utilización de estos vehículos, las lesiones que se pueden producir y las que se pueden prevenir si se utiliza el casco. Las actividades se plantean como reflexión sobre la utilización del casco y las tácticas empleadas para animar a usar el casco.

Módulo seis. «Comportamiento ante el accidente de tráfico». Las normas técnicas que han de conocerse para enfrentarse a un accidente de tráfico están bien estructuradas, aplicarlas puede salvar vidas o minimizar lesiones. El capítulo 1 aborda el «comportamiento ante el accidente de tráfico». Las normas de actuación son: proteger, avisar y socorrer. Las actividades consisten en conocer los diferentes recursos de ayuda y realizar simulaciones para poder ayudar en caso de accidente. El capítulo 2 trata el «soporte vital básico ante un accidente de tráfico». Informa sobre nociones de anatomía y fisiología y qué hacer ante una persona lesionada. Las actividades van dirigidas a la protección de la columna vertebral.

Módulo siete. «El vehículo y el medio ambiente». En la introducción se presenta al automóvil como un producto que contamina durante el proceso de fabricación, durante su período de utilización y cuando queda en desuso. El capítulo 1 trata sobre «la emisión de gases a la atmósfera». Los gases contaminantes originan o agravan las enfermedades de las personas. Las actividades

se desarrollan partiendo de la lectura del artículo «el automóvil frente a la crisis del clima» publicado en la revista Tráfico. En el capítulo 2 se trata sobre los «residuos contaminantes». Se plantea la necesidad de proteger el medio ambiente reciclando la mayor parte de los residuos que genera el automóvil. Las actividades se proponen partiendo de la lectura de unos artículos sobre el reciclado de los coches y de los aceites que utilizan. El capítulo 3 aborda «la contaminación acústica». Se informa de los efectos del ruido sobre la salud y el estrés que origina. Las actividades se realizan a partir de un artículo sobre «el diseño del ruido». El capítulo 4 se refiere a «la contaminación visual y la ocupación del suelo». Los automóviles necesitan espacio para circular, tanto los aparcamientos en las ciudades como la red viaria en su trazado modifican el valor natural del suelo. Las actividades proponen una reflexión sobre la ocupación del suelo por los vehículos.

Módulo ocho. «Movilidad sostenible y actividad física». El abuso del transporte para desplazarse propicia el sedentarismo. El capítulo 1 aborda la «movilidad sostenible». Se informa al profesorado sobre los efectos negativos del transporte motorizado, y la necesidad de utilizar el transporte público o desplazarse a pie. Se propone como actividad que el alumno haga una valoración sobre la utilización del coche en los desplazamientos. En el capítulo 2 se trabaja sobre «la importancia de un estilo de vida activo en la sociedad actual sedentaria». En este Capítulo se analizan conceptos como actividad física, sedentarismo, deporte, condición física y cualidades físicas y motrices básicas; efectos beneficiosos de la actividad física y los hábitos saludables. Se proponen actividades de análisis de los factores que influyen en el estilo de vida y gasto energético de estas actividades.

Consideramos que estos materiales de trabajo constituyen un soporte valioso para trabajar la Educación Vial y la Educación para la Salud, tanto en las áreas afines a estos contenidos como a través de la acción tutorial.

Pilar Linares Pérez

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): Periodismo Educativo. Madrid, Síntesis, 192 pp. ISBN: 84-9756-274-7.

La introducción de la prensa en la enseñanza es un hecho tardío y poco frecuente. Sin embargo, hoy la vida de la sociedad está altamente influida por los medios de comunicación. Es más, la historia reciente, los acontecimientos de los que se habla, los que hacen la historia futura, sólo a través de la prensa pueden enseñarse y vivirse. Por eso las publicaciones que introducen este poderoso recurso en la educación tienen el mérito de la avanzadilla y de la innovación.

El autor es profesor titular de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, asiduo participante en cursos de formación del Profesorado, y autor de varias investigaciones sobre la prensa en las aulas aportando estrategias novedosas y punteras sobre el tema. Su preocupación, ya plasmada en otras obras, es la de un acercamiento entre las dos áreas de conocimiento y las dos profesiones desde una perspectiva interdisciplinar.

Este libro presenta un análisis y una reflexión sobre la prensa en los centros, como un hecho de máxima importancia como recurso de aprendizaje, como analizador y catalizador de la realidad educativa y de la vida escolar. Apenas se duda de la trascendencia que ocupan estas cuestiones ni de las polémicas que suscitan, muchas veces motivadas por falta de información. Un nuevo concepto del valor de la información que es necesario contemplar e incrementar para poder poner en práctica en todos los medios de comunicación, unas estrategias tendentes a aumentar en cantidad y calidad la información sobre estas realidades. Se impone aumentar los espacios radiofónicos, televisivos, en Internet, publicaciones autónomas como semanarios, suplementos y secciones en los periódicos. La noticias sobre educación deben ser más frecuentes y huir de lo anecdótico. La ciudadanía debe saber mejor qué se hace tanto tiempo en los centros docentes, para comprender, valorar y dar como buena inversión cuanto se haga en educación. Para lograr estos objetivos es urgente mejorar y ampliar su presencia en los medios de información.

Este libro tiene pues, una doble dimensión, por un lado se pretende que los informadores conozcan las cuestiones escolares para poder informar mejor sobre asuntos relacionados con la enseñanza en general, y no sólo sobre cuestiones puntuales, coyunturales; pero, por otro lado, aporta una serie de datos de gran importancia para los docentes. Así aparece, por ejemplo, un capítulo sobre periódicos escolares dando una visión muy universal de este fenómeno antiguo y moderno, y aportando elementos valiosos sobre su elaboración práctica. Igualmente y desde el punto de vista del docente me parece importante reseñar las aportaciones sobre revistas de educación ya que recoge, analiza y valora un elenco de las mismas muy meritorio así como su clasificación y características. Otro tanto podríamos decir de los programas educativos en televisión y en la radio, de los suplementos de educación en la prensa diaria y de los portales de Internet de contenidos educativos.

Se trata en síntesis de un libro escrito con amenidad, rigor científico, que ha pasado los controles de calidad de la Editorial y que abre nuevos planteamientos y reflexiones a los profesionales de la docencia e investigación. La visión interdisciplinar lo hace más atractivo y en ambos campos puede aportar interesantes conocimientos desde la visión de los recursos, no sólo de prensa, sino de Internet, revistas o páginas y lugares de información en educación y en periodismo.

Isabel Cantón Mayo

BELLO, L. (2003): Viaje por las escuelas de Asturias. Oviedo, KRK Ediciones. 208 pp. ISBN: 84-96119-50-5.

Tras su periplo por las escuelas de Madrid y de Castilla y León, Luís Bello, este caballero errante y peregrino del ideal, emprende en 1926 el tercero de su serie de viajes por las escuelas de España que, en esta ocasión, le llevaría a tierras asturianas. «Entro, pues, en Asturias, por el puerto de Leitariegos, libre de nieve y con buen sol». Con la visión del grande y magnífico espectáculo de la montaña asturiana inicia Bello un viaje que terminará en Oviedo, aunque había de

haberle llevado también a Castropol y Ribadeo, a Llanes y Cangas de Onís... Pero no importa demasiado, porque este viajante "en futuridad española", como lo llama Araquistáin en 1928, sabe bien que «el trabajo útil a un pueblo es útil a todos».

Y es que sus crónicas pretenden ser ante todo eso, útiles; y en aras de ese provecho el «viajante en escuelas» llega incluso a ponerse en alerta contra la actitud romántica y el deleite personal que el viajero tiene derecho a extraer de sus peregrinajes. El agudo asturiano que recela de la entrada de Bello por el puerto de Leitariegos, percibe en el albense «un concepto bastante romántico de la naturaleza» y le aconseja «desconfiar de estos grandes lienzos panorámicos que nos proporcionan las montañas. A paisajes soberbios, escuelas pobres». El solaz del hombre particular tendrá que esperar mientras quede por atender la tarea notarial del periodista, del sociólogo y del político: «Me ha advertido algún crítico que es peligroso dejarse llevar en esta visita de escuelas y de pueblos por sentimentalismos dulzones». Y a esa nada condescendiente labor se dedica este «Don Quijote de la Escuela», caminante unas veces –«al brazo la cayada del paraguas, en la mano un maletín ligero»– y otras viajero en autobús, tren o en moto con sidecar.

Como periodista, Luís Bello observa con agudeza y describe primorosamente –«El primer pueblo que ha logrado trepar hasta aquí se llama Brañas de Arriba, y se afirma como puede, agarrándose al suelo con los machones de sus hórreos y ofreciendo a la nieve unos extraños techos cónicos, africanos, de bálago o de paja hábilmente trabada por unas barras que sirven de flejes»–; como sociólogo, es implacable en su interpretación de lo que ve –«Podrá haber cambiado aquella forma ritual, tan pintoresca (la de los maestros babianos que se ofrecían en la feria junto al ganado); pero el hecho sigue siendo el mismo, y no hay razón para que la costumbre se pierda, pues no ha cesado la necesidad que la creó»–; y como político... Pero ¿es posible actuar como político en 1926? Para Luís Bello no sólo es posible sino también necesario. E ineludible fue denunciar la situación escolar, la dejadez del Estado, la desidia de las administraciones locales, la abulia por la escuela pública, esa escuela llamada a ser instrumento tanto de liberación individual en lo material y espiritual como de modernización y emancipación colectiva. Y esto es acción política directa, pues Bello con sus crónicas escolares está sacudiendo la modorra pública y agitando la conciencia social.

El regeneracionismo de Bello le empuja a promover la modernización del país, lo que pasa por reivindicar la decisiva presencia del Poder público en su dirección y por reclamar una nueva orientación política, obviamente democrática; ello exige el perfeccionamiento y progreso de la educación y el protagonismo del Estado en esa tarea. Claro que Bello confiaba en que la consecuencia de ese quehacer fuera una profunda transformación social; pero en 1926, con la libertad de expresión aherrojada, el periodista de *El Sol* no puede manifestar desinhibida su intención ni sin sujeción su propósito; ha de dar rodeos y servirse, como es habitual en sus crónicas viajeras, de las denuncias hiperrealistas, que, sin embargo, nada tienen de aquella sorna zumbona de que se valieron para sus críticas los viajeros del XVIII en los que Bello, por otra parte, se inspira; y en esto reside parte de la grandeza de su particular cruzada: que la narración amable del viajero no esconde, sino, antes bien, muestra las lacras escolares con la crítica deudora y responsable del político comprometido con la justicia social y con el ideal de socializar la educación como poderosa herramienta de lucha por la vida y la dignidad humana. Pero

no sólo esto. Bello quiere implicar al Poder público en el logro de estos objetivos como condición previa para alcanzar otro propósito recurrente en el «misionero laico», la cohesión nacional sin la que ninguna modernización es posible ni es viable constituir ciudadanía ni nación. La escuela, como sucedió después con la Segunda República, –de cuyo ideario educativo, como dice Agustín Escolano en su prólogo, «Bello era anunciador, su profeta»– es convocada para hacer posible este empeño. Claro está que hablamos de la escuela que espera ser dinamizada por la iniciativa y los cuidados del Estado, la escuela pública, a favor de la cual Bello, fiel a otra de sus constantes, toma decidida posición.

Este es el anhelante y premioso bagaje ideológico con el que Luís Bello se echa a los caminos del Principado. Sus crónicas las publica *El Sol* en 13 artículos que conforman esta tercera mirada regional con la que el afamado periodista pretende indagar en la esencia escolar de España. También aquí constata Bello lo que ya había visto y seguirá observando en otros viajes: que hay un anudamiento entre las partes de ese todo nacional y que éstas, a su vez, presentan obvias tonalidades propias: «¡Cuántas Españas hay!» –exclama en El camino de Oviedo– «Cada una tiene su color». Advierte incluso que en Asturias son visibles más de una España. La semejanza, lo común entre ellas, lo que las liga a modo de lazo fatal que es preciso desanudar, es eso que compone lo que Escolano califica de «libro negro» de la realidad escolar: el pésimo estado de muchas escuelas, la situación que atraviesan no pocos maestros y la condición que en tales circunstancias sufre la infancia asturiana.

En el Principado denuncia Bello la existencia de escuelas asentadas en buenos edificios pero abandonadas, como la de La Mata, cerca de Grado, y otras inservibles para su elevada función, como la de Frieres (Riaño), «escuelita pequeña, húmeda y triste, con las vigas carcomidas al aire», o como la de Argumoso, donde «una sola habitación servía para la escuela y la habitación del maestro. Era oscura y estrecha —una zahurda—. Unos mapas colgados servían de tabique o de cortina pedagógica, y al otro lado habitaba el maestro con su mujer y con sus hijos»; o, en fin, como la escuela de El Puente de Peñaflor donde «parece que acaba de terminar el combate (recuerda la guerra contra los franceses) y que los vencedores han guardado aquí los caballos de los prisioneros. Algo indefinible queda todavía en el ambiente»; y peor aún es la escuela de niñas «en el piso de arriba»; de modo que «la batalla que habría de ganarse aquí tiene su primer objetivo: echar abajo la escuela y rescatar a los niños de Peñaflor». Claro que estas escuelas contrastan con otras, como la de Piedras Blancas, que tiene «locales dignos de una gran capital», o con el grupo escolar del barrio de Sabugo, en Avilés, «soberbio y de construcción recientísima», o con las Graduadas de Luarca, que encierran «la perfección y la riqueza de un edificio erigido con lujo, como un monumento a la cultura y al pueblo natal»... Pero adelantemos ya que éstas últimas no se deben a la acción del Poder público sino a la iniciativa particular.

Los maestros asturianos comparten con los de otras regiones el heroísmo con que ejercen su profesión; ¿acaso no es heroicidad la persistencia de la «pobre maestra» de Cadavedo, en Quintana, que «anduvo peregrinando de casa en casa en busca de posada»? ¿no tiene mucho de épico el desempeño de los cincuenta maestros de Oviedo que tienen a su cargo seis mil niños, o el del maestro de Candamo que regenta una «escuela pequeñita, insuficiente para ochenta y cinco niños», y sobre todo el del maestro de La Mata « que tiene que gobernarse con

ciento cincuenta niños en cuatro palmos de terreno»?...¿No es heroicidad la de los «maestros legos» de Babia o de Omaña que se ofrecían como tales durante el invierno y que, en virtud de su contrato, dormían y comían un día en cada casa —llamados por eso «catapotes»—para no ser así gravosos a ninguna? Y, a pesar de todo, cuando «al maestro babiano marzo le emancipa», su básico saber ha logrado dejar una ligera iniciación en las primeras letras, a modo de desbroce y apenas roturación de la inteligencia, a no pocos hijos de rudos lugareños, cumpliendo con ello «humildemente un elevado fin», el que la dejadez del Estado no fue capaz de subsidiar. Magisterio nómada éste que también forma parte de eso común que comparte Asturias con otras regiones de España donde también existían los maestros «ciruela» en sus muchas formas: «enseñaores», «cortijeros», «maestros perrilleros», «maestros de ferrado»...

Y entre esas escuelas y el heroísmo de los maestros, toda una población infantil que no puede acceder ni al cobijo de aquéllas ni a las enseñanzas de éstos. En Cangas de Tineo dos tercios de los niños queda fuera de la escuela; en Sama de Langreo, anota Bello el periodista, los tres grados de las Escuelas graduadas acogen a 240 niños de un censo escolar de mil... Y Bello el sociólogo, continúa: «La lista de aspirantes es interminable. Parece que estas cifras no tienen sino un frío valor estadístico; sin embargo no es difícil darles color de realidad. Centenares de muchachos vagan por el pueblo y rondan las minas. Hay entre esos niños sin escuelas muchos hijos de viudas por accidentes de trabajo, y, en consecuencia, pobres. La necesidad y la libertad les lleva hasta las escombreras a coger carbón. Más de una vez no lo cargan de las escombreras, sino de los vagones. Y los guardas tienen orden de disparar (...)». Y Luís Bello, que aún tiene lejos su viaje a Cataluña y sus «enclaves levíticos», pero que ya se ha percatado de que hay pueblos (como Cibea) que tienen Iglesias milleras pero carecen de escuelas, anota cómo los niños de Carcedo son privados de sus escuelas recién construidas pero aún no inauguradas porque son destinadas al culto mientras se edifica la Iglesia; «en tanto, los niños tenían su escuela en un local húmedo, más bajo que el nivel del suelo». Y es que en su ánimo está presente el ideal no sólo de ver sobresalir en el paisaje urbano y popular el edificio de la escuela como ya sobresale el de la Iglesia, sino también de presenciar cómo se dedica a aquélla las atenciones que ésta recibe.

Y si la mirada de Luís Bello presta una atención especial a tres pilares básicos de la regeneración social —la escuela, el maestro, la infancia—, sus crónicas escrutan asimismo la acción de los Poderes públicos en el mejoramiento de esta tríada. Y su examen constata también en Asturias la debilidad del Estado, la dejación de su responsabilidad escolar, la pasividad de las Administraciones públicas... Así, Bello denuncia casos de desidia como el del ayuntamiento de La Mortera que no atiende el ofrecimiento que le hace el pueblo de solar para escuela, maderas, prestación personal y hasta unas pesetas, mientras «la escuela, alquilada, es desastrosa»; delata el abandono del ayuntamiento de Luarca que mantiene cerrada durante más de dos años la biblioteca popular circulante por no haber consignado la gratificación del bibliotecario, «menor que la mitad de lo que cobra el encargado de dar cuerda al reloj»... Y frente a la repudiada pasividad y lentitud del Estado, Bello encomia la iniciativa de la sociedad civil: «Los pueblos, por su propio esfuerzo, poco a poco, van levantándose del hoyo en que viven»; iniciativas populares y personales, suscripciones y fundaciones educativas, suplen como pueden la insuficiencia y la ineficacia de la acción del Estado. Aquí tiene una vez más el cuaderno de

notas de Luís Bello espacio sobrado para la denuncia de la incuria del Estado y el elogio de la solidaria acción colectiva que Bello anima tanto como repudia la debilidad del Poder público. Y en esto, en la colaboración solidaria de la sociedad civil, ofrece el Principado una notable y envidiable particularidad.

En efecto; con todo y compartir con otras regiones españolas la negrura de su situación escolar, sin embargo, como decía Bello, Asturias tiene también colores propios, más claros que los de otras regiones, como Andalucía o Extremadura que visitará más tarde, colores que la distinguen del intenso gris de éstas. En el acta que levanta Luís Bello del estado escolar de Asturias ocupa un lugar destacado el amor que siente esta región por sus escuelas. Un aprecio que, aunque no acaparado sí sobradamente manifiesto, va asociado de modo palmario a las obras de los indianos astures, « tema y motivo principal de este viaje », confiesa Bello. Asturias, que, como recuerda en su esclarecedor prólogo Agustín Escolano, junto con Galicia, Cantabria, la Rioja, Soria e incluso Cataluña, formó parte del « cinturón de escuelas de indianos », recibe de los asturianos emigrados a América legados para fundar instituciones de enseñanza, intentando resolver con su fortuna y el amor a su pueblo lo que el Ministerio no supo solventar con sus presupuestos ni con su política educativa. Acérquese el lector de la mano de Luís Bello a la obra de los indianos astures y le sobrecogerá, por un lado, la generosidad de quienes no quisieron ver repetida en otros niños la infancia que ellos padecieron y, por otro, le turbará el contraste que ofrecen estas donaciones y legados con la negligencia del Estado y de los Municipios. Referir la generosidad del fundador de las Escuelas Selgas, la del « Rey de la Patagonia » en Avilés, la de los emigrantes del partido de Castropol, y un muy extenso etcétera, servirá « para dar idea del sentimiento de solidaridad social de los asturianos, de su capacidad y de la certera interpretación que saben dar a los deberes de la riqueza y del trabajo. Esto es lo que aporta el americano ». Claro que Bello quisiera tener por innecesario el oro de América – sobre cuya confianza, por otro lado, alerta dada su capacidad de adormecer la iniciativa popular y la ya bastante entumecida de los poderes públicos – pero su espíritu pragmático, que conoce el « paso cansino » del Estado, estimula, como hará en todos sus viajes con otras fuerzas sociales, la acción benéfica de los indianos: « ¡No os canséis de fundar, españoles de América! »; pero, sabedor de que sobran los devoradores de fundaciones, aconseja Bello a estos indianos previsión y cautela: « Os pido que, si es posible, fundéis en vida, y si no, que busquéis directamente personas de garantía (...) Asegurad el destino de vuestra fundación (...) entregándola sólo a hombres dignos de crédito ». Quizá fuera esta obra de filantropía, unida a la acción popular, lo que procuró que Asturias se distanciara de otras regiones españolas en una mejor, aunque todavía insuficiente, cobertura escolar, y en mejores cotas de alfabetización.

Son muchas las informaciones de valía inestimable para el historiador de la educación que Luís Bello proporciona en sus crónicas de viajante en escuelas. El lector interesado hallará más cumplida noticia de ellas en los trece artículos que recoge en este su Viaje por las escuelas de Asturias y mejor y más acabada explicación en el esclarecedor prólogo que escribe Agustín Escolano, sin duda su mejor conocedor y estudioso en nuestros días. No en vano a él le debemos también la edición y prólogo de las anteriores cuatro entregas – Viaje por las escuelas de Castilla y León, Viaje por las escuelas de Madrid, Viaje por las escuelas de Andalucía y Viaje por las escuelas de Cataluña – consideradas un referente inexcusable para todo trabajo de etnolo-

gía y sociología escolar y en todo intento de hacer historia de la educación. El acercamiento que nos propone Agustín Escolano a la sorprendente cartografía escolar de Luís Bello, a los lugares, conceptos, iniciativas, resistencias, costumbres, personajes y políticas escolares, es fruto afortunado del que adivinamos un gravoso esfuerzo por recuperar la memoria de la escuela, de sus lugares y sus representaciones. Todo eso sería por sí solo más que sobrado motivo de gratitud que, sin embargo, se acrecienta aún más al poner en manos del profesional de la educación, y del ciudadano en general, materiales de difícil alcance que forman parte de su memoria colectiva y configuran su identidad. Nadie que lea estas páginas - enriquecidas con el prólogo de Azorín al tomo III de Viaje por las escuelas de España dedicado a Extremadura (1927), del «Homenaje necesario» que Araquistáin escribe para *El Sol* en 1928, y de José Esteban - saldrá de ellas como en la «Evocación de don Fortunato Selgas» dice Luís Bello haber llegado: sin recuerdos que le unan al terruño, «esto es, sin emociones». Pero emociones y recuerdos se adhirieron ayer al ropaje y al alma viajera de Bello, como se adhieren hoy al lector que se acerque a las crónicas de Bello, que transite por los prólogos de sus estudiosos y viaje por entre las evocaciones de sus amigos.

Juan Manuel Fernández Soria

CANTÓN MAYO, I. (2004): Planes de mejora en los centros educativos. Málaga, Ediciones Aljibe, 262 pp. ISBN: 84-970-0193-1.

El aumento de los servicios educativos dirigidos a los adultos, las personas mayores y las clases sociales más desfavorecidas, la progresiva conquista de autonomía por parte de los centros escolares, o las demandas educativas que el ser miembro de la Unión Europea implica, son algunos de los factores que han exigido la búsqueda de una mayor calidad en nuestro sistema educativo.

Conocer el sustento conceptual de los Planes de Mejora como instrumento para la conquista de la calidad, lo que son, el modo de llevarlos a cabo, los motivos para su aplicación, y las posibilidades de evaluación de sus resultados, ha sido el objetivo prioritario del trabajo realizado por la autora sobre los Planes de Mejora, considerados como la innovación educativa más importante de las llevadas a cabo en los centros escolares en los últimos tiempos.

La división estructural de la publicación en dos partes, una primera, reflejo del trabajo de revisión teórica y otra posterior, obtenida de la parte más práctica de la investigación, hace posible la aproximación a las diferentes corrientes nacionales e internacionales existentes en el momento actual sobre el tema. Las importantes mejoras experimentadas por los centros educativos participantes en factores concretos como son, las creencias, actitudes o satisfacción, mejora del clima de trabajo, introducción de la necesidad de una cultura de calidad, potenciación y encauzamiento del liderazgo de los directivos, implicación del profesorado en el cambio, o la necesidad de mejora del trabajo diario, son algunos de los aspectos que han sido

puesto de manifiesto en la obra, a partir de la síntesis de los resultados de la investigación sobre los Planes de Mejora aplicados en la Comunidad de Castilla y León durante los cursos 99-00 y 00-01. Además de la exposición de las dificultades personales, profesionales y sociales, existentes en el momento actual, para que la aplicación de los Planes de Mejora se generalice en la educación, constituyendo el punto de partida para la superación de las mismas.

Pero no hay duda de que será el compromiso del profesorado, los centros y la administración, en la búsqueda de la satisfacción de los usuarios de los servicios educativos, es decir, padres, alumnos y el mismo entorno, el que permita que la aplicación y evaluación de los Planes de Mejora se convierta en uno de los factores desencadenantes del avance progresivo de las escuelas y del sistema educativo hacia la calidad.

Marta Díez Vizcaíno

DAY, C. (2005): Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid, Narcea, 288 pp. ISBN: 84-277-1488-2.

Una de las líneas básicas para la mejora de la calidad educativa ha sido promover el desarrollo profesional y la capacitación de los docentes, que ha evolucionado con resultados diferentes según el contexto y los recursos empleados para ello. La formación continua y el desarrollo profesional docente han sido dos temas con múltiples propuestas y una constante insatisfacción en todas ellas. Christopher Day, catedrático de Educación y codirector del centro de formación de profesorado y desarrollo de la escuela en la Universidad de Nottingham, está especializado en ambos temas y ha impartido formación sobre ellos en Europa Norteamérica y Australia. Fruto de su trabajo, investigación y experiencias en formación y desarrollo profesional docente, nos muestra en este libro sus hallazgos.

En un proceso tan amplio y complejo como es la enseñanza, los dos problemas más acuciantes son la calidad de la misma y la selección y conservación de los mejores docentes, aparte del espinoso problema de la financiación de ambos. Los cambios derivados de la sociedad de la información se traducen en cambios en los centros educativos, en las conductas de profesores y estudiantes. Y la calidad de los centros depende de los profesores, de su capacitación, adaptación a los cambios, de la adecuación a las conductas y expectativas de los alumnos. Pero la pregunta entonces sería ¿cómo aprenden los profesores esa adaptación a los cambios, la respuesta a las expectativas de los alumnos y de la sociedad a su labor? Muchas de las respuestas a esta pregunta están contenidas en este libro. Se presenta, por un lado una revisión global de las investigaciones llevadas a cabo en varios países sobre el aprendizaje y desarrollo profesional continuo (DPC) de los profesores, acompañada de varios ejemplos positivos de ello. Pero ese éxito es siempre parcial; el análisis no es una prescripción de cómo y cuando deben aprender los docentes, sino que se enraíza en una profunda comprensión de la

vida de los profesores en los centros; se ven los factores críticos del esfuerzo cotidiano y se considera el esfuerzo que los docentes estén dispuestos a invertir para aprender a capacitarse. Los tres factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional son: la historia personal, la cultura de aprendizaje profesional de cada centro y el apoyo del director, los compañeros y otras instancias.

Desde el primer momento se señala que el principal elemento motivador de los docentes es «dejar huella» en sus alumnos y ello les puede llevar a la necesidad de evaluar e investigar los efectos de su práctica. Pero la privacidad del aula donde se desenvuelve su trabajo, unido a la influencia de la cultura tradicional escolar limitan su enfoque innovador y su aprendizaje profesional. El centro neurálgico del acto docente es, en definitiva, particular, depende de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional. Este acto se desenvuelve principalmente en lo que Argyris y Schön llaman «aprendizaje de bucle sencillo», es decir se trata de responder a las nuevas exigencias y mejorar la calidad de su enseñanza sin cuestionar las premisas tácitas subyacentes en la misma sin interés en la revisión de la propia práctica. Para pasar al «aprendizaje de bucle doble», es decir cuestionar, criticar y hacer explícitas las premisas básicas del currículum y de la práctica docente. Este enfoque que supone revisar la propia práctica en grupo, con otros docentes, exige crear redes y mostrarse de acuerdo o cuestionar prácticas, competencias y aprendizajes. En suma que no se dirime el dilema del profesor: ¿técnico o profesional reflexivo? Para el autor los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo. Llama la atención el nivel de presión sobre los profesores para que los alumnos alcancen determinados niveles externos de rendimiento, aspecto que puede reducir su desarrollo profesional docente. El ciclo por el que pasan los docentes en este desarrollo profesional se sintetiza en iniciación en la carrera, estabilización (nuevos retos y preocupaciones), estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo).

Las estrategias propuestas por el autor para conseguir el nivel de aprendizaje competencial docente son variadas: convertir los centros en comunidades de aprendizaje para que éstas descubran qué estrategias les resultan útiles. Se apoya en la motivación para aprender, tanto de forma colectiva como individual. Cree necesario fortalecer la responsabilidad y el sentido de la eficacia en el profesorado para que confíe y se comprometa más con el propio aprendizaje, ya que, esa es la mejor manera de conseguir lo mismo para sus alumnos. Por lo tanto, el libro no da recetas ni ofrece normativa sobre docentes y centros ideales; sino que propone que ellos mismos construyan los pilares para asentar su innovación, formación y competencias. Cree que a las investigaciones y trabajos desarrollados sobre el tema deben unirse las voces de los docentes, pide mayor atención e inversión en el profesorado, aumentar su autoestima y apoyo a las iniciativas de aprendizaje y desarrollo.

Se trata de un libro rigurosamente documentado, técnico y reflexivo a la vez, capaz de aunar las nuevas tendencias integrando la cultura existente y facilitando la construcción de nuevas alternativas al tema de los docentes, a los que sitúa en la médula del sistema educativo.

Isabel Cantón Mayo

**GARCÍA CALERO, P. ; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005):
Innovación y creatividad en la enseñanza musical.
Barcelona, Octaedro, 238 pp. ISBN. 84-8063-713-7.**

El libro se autodefine como la primera didáctica de la Interpretación Pianística que integra la visión del Arte Global en su análisis de la necesidad de conjugar creatividad y técnica. Basado en métodos constructivistas se trata la producción como el final de un camino de creación de propio conocimiento de la obra a través de la expresión plástica y musical.

Se constituye como título atractivo para profesionales del piano y docentes que ven su labor como una investigación en acción e innovación, siendo interesante la adaptación que hacen de las nuevas teorías psicopedagógicas y artísticas, y su aplicación en una investigación llevada a cabo en un conservatorio de música.

Los cuatro grandes capítulos que lo conforman se inician profundizando en la didáctica creativa, estableciendo un marco conceptual multidimensional de referencia. Se trata de crear estructuras didácticas a partir de principios pedagógicos que permitan tener en cuenta los diferentes sentidos, inteligencias múltiples, motivación y aprendizaje para crear estructuras sólidas de pensamiento para el trabajo musical.

Para conseguir la expresión creativa del alumnado, las aulas han de favorecer experiencias también creativas e innovadoras, de ahí la importancia de que los docentes y músicos conozcan experiencias previas al respecto, por ello resulta interesante las descripciones que se facilitan sobre las innovaciones pedagógicas propuestas en *La Bauhaus* (Alemania) y *Le Blanck Montains Collage* (EEUU); las aportaciones de grandes músicos a la Historia de la Creatividad de la Técnica Pianística y su evolución hasta la especialización actual, en la que se diferencia claramente entre compositor, interprete, pedagogo y teórico.

Más adelante, el tercer capítulo, comienza la presentación más cercana al proceso de investigación del Conservatorio de Música. Se matizan sus principios de indagación basado en el estudio de casos triangulado comparativo; presentan los objetivos fundamentales, bases teórica y contexto de aplicación. A partir del análisis de sus principios legales, didácticos, filosóficos, y contextuales en general, se trata de planificar el cambio de práctica educativa adecuado al propio estilo de enseñanza de cada educador.

Finalmente en la práctica en «la práctica en la improvisación y en la interpretación» se trata la improvisación al piano desde el grado elemental, mediante la expresión plástica y musical partiendo de elementos literarios que sirvan de base metafórica. Todo ello ilustrado con análisis de alumnado concreto que da una cercanía y especial utilidad al ensayo para el lector. El proceso se evalúa globalmente dando pautas de mejora e innovación curricular futura.

Las enseñanzas y sus métodos han de evolucionar, y permitir la adaptación mutua de las instituciones y sus protagonistas, convirtiendo a los centros en generadores de conocimientos y cambios. El trabajo reseñado es un ejemplo de revisión de la organización de una de esas instituciones teniendo como eje la evaluación en forma de investigación en la acción, es decir, con la intención de mantener un sistema de mejora constante; en este caso, tratando la

creatividad en la producción musical como base de la obtención de conocimientos personales sobre las obras musicales y la docencia.

Lorena González-Piñero Doblas

HERNÁNDEZ GUANIR, P. (2005): Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación. Tenerife/Madrid, Editorial Tafor /Narcea, 500 pp. ISBN: 84-277-1517-X.

La presente obra supone un interesantísimo compendio de conocimientos prácticos que el profesor debe manejar si quiere tener éxito en la difícil tarea de educar a un grupo de alumnos, tanto en lo referente al aspecto formativo y de adquisición de valores y habilidades para la vida de estos, como en la búsqueda de la satisfacción profesional y personal propias.

El libro se presenta en un formato agradable, con numerosas ilustraciones y frases resaltadas tipográficamente. Está escrito con un estilo ameno, por medio del cual el lector se sumerge en un diálogo con el autor de la obra que le lleva a recorrer los aspectos más importantes de la educación del pensamiento y las emociones, posibilitando una profunda reflexión por parte del lector acerca de los temas tratados.

El amplio conocimiento que el autor, Pedro Hernández «Guanir», posee, tanto de la teoría como de la realidad educativa de nuestro país, posibilita que la obra aborde la complicada tarea de incluir el análisis presente de la educación en España, por lo que es de obligada lectura para psicólogos y educadores interesados en la relación enseñanza-aprendizaje en el aula en el contexto sociocultural actual. El libro presenta temas de candente actualidad, tales como la inmigración, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el cambio de valores de la sociedad, la formación del profesorado, la participación de familia y comunidad en el aprendizaje, el bullying o los recientes resultados de los informes internacionales PISA de evaluación del rendimiento académico.

El carácter eminentemente práctico del libro se pone de manifiesto por el hecho de que el autor, alejándose de contenidos exclusivamente teóricos, aborda la importancia que el establecimiento del currículum tiene en el rendimiento, argumenta acerca de la pertinencia de determinadas asignaturas, y trata de manera aplicada gran cantidad de temas, técnicas y esferas del conocimiento en Psicología de la Educación.

Para el autor, deben coexistir tanto una formación para la eficiencia (intelectiva y técnico profesional) como una formación socioafectiva, tratando de exponer al alumno a contenidos declarativos (saber, aprender), procedimentales (saber usar, saber generar) y actitudinales (valorar críticamente el aprendizaje). Además, el profesor ha de saber diferenciar qué contenidos son prioritarios y cuáles no, lo que se pone de manifiesto en la necesidad de una jerarquización curricular.

Los «buenos» profesores se asocian, según el autor, con la aplicación sensible de los paradigmas «Emocional-personalizante» y «Constructivista», que fomentan la motivación intrínseca y consiguen que el alumno se sienta planificador o coautor de la tarea que se propone abordar, alcanzando un estado de «flujo» (máximo rendimiento y bienestar) durante la realización de ésta. El carácter libre de estos paradigmas, hace que se separen de los métodos tradicionales de instrucción, consiguiendo que los alumnos adquieran el conocimiento de manera efectiva y significativa.

El autor incluye su propia teoría, Los Moldes Mentales, estos hacen referencia a la manera habitual aprendida -y por tanto modificable- que tenemos los seres humanos de reaccionar en situaciones de egoimplicación, es decir, cuando la realidad compromete nuestros intereses y emociones. Al modificar los moldes, el autor no sólo plantea fines académicos, sino también objetivos técnico-profesionales, e incide en la importancia que posee el componente socioemocional en la educación, incluyendo varios indicadores para medir el bienestar, tales como BIS (Bienestar Individual Subjetivo), BSC (Bienestar Subjetivo Comunitario) o ABC (Aportación al Bienestar Comunitario). Este último indicador resalta la particular relevancia que tienen la participación educativa de la familia y la comunidad de una parte, y la formación del profesorado de otra. Además el autor subraya la importancia de las habilidades sociales, la autoeficacia o las autocompetencias emocionales de cara a la consecución de la perseguida adaptación al entorno y la eficiencia educativa. Señala también que para regular las emociones debemos regular los moldes mentales.

El autor también presenta su Modelo Pentatriaxio de valores, que incluye cinco áreas y tres niveles dando lugar a 15 tipos de valores distintos. Este modelo sistematiza los valores desde el punto de vista de las conductas y no desde las creencias, y los relaciona con criterios de eficacia y de bienestar subjetivo.

Pedro Hernández «Guanir» tiene una clara visión de cómo debemos abordar el acto educativo, es la visión de la experiencia, pero también del profundo conocimiento de su disciplina científica. Si el rigor se mezcla con una buena dosis de cercanía y capacidad para transmitir ideas, nos encontramos con una obra muy recomendable para cualquier lector interesado en la Psicología de la Educación.

Rodrigo Llanillo Melgosa

**JARES, X.; UGARTE GASTAMINZA, J. (DIR.); PÉREZ FRAILE, B. (coord.) (2004):
Educar para la paz en tiempos difíciles.
Bilbao, Bakeaz, 144 pp. ISBN: 84-88949-66-9.**

**JARES, X. (2005): Educar para la verdad y la esperanza en tiempos
de globalización, guerra preventiva y terrorismos.
Madrid, Popular, 304 pp. ISBN: 84-7884-294-2.**

Estos dos libros del pedagogo gallego Xesús Jares prolongan una larga y experimentada actividad creativa de materiales e instrumentos educativos en el área fronteriza de lo otro y los otros. Por su preocupación por mejorar la cualificación de nuestra ciudadanía, resultan oportunos cuando se está debatiendo de nuevo la posible presencia en el currículum obligatorio de un área que contemple específicamente este mismo objetivo. También a quienes no vean la necesidad, urgencia o conveniencia de tal exigencia explícita, pueden serles de gran utilidad.

«Educar para la paz en tiempos difíciles» toma el título de uno de los capítulos, pretextado en las implicaciones del 11S. Reúne, sin embargo, otras cuestiones nucleadas en torno a «la paz» como objetivo educativo, un campo complejo por el que este catedrático de La Coruña ha venido mostrando preocupación intelectual y organizativa desde los años ochenta. Algunas partes de este libro habían sido publicadas anteriormente en «Cuadernos Bakeaz».

Los asuntos centrales que aborda son cuatro, o tres según se mire: «Los sustratos teóricos de la educación para la paz», «Educación y derechos humanos», «Educar para la paz después del 11 de septiembre de 2001» -que bien podría llevar añadida la fecha del 11M del 2004-, y «La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos». La estructura de tratamiento es similar en todos ellos. A una clarificación conceptual e histórica, si es preciso, sigue siempre una delimitación de sus componentes semánticos para entrar en las implicaciones educativas, no meramente instructivas. No sólo en cuanto a elementos cognitivos específicos y actitudinales -con propuestas metodológicas de gran atractivo-, sino también en las dimensiones organizativas de la gestión educativa cotidiana, sin obviar otras de carácter social y político. No jibariza el sentido de las palabras al uso, sino que nos las extiende con todas sus exigencias, sin mixtificaciones. Al final de cada asunto propuesto, el lector puede encontrar, además de la bibliografía utilizada en la exposición para argumentar el discurso, otra que puede ayudarle a ampliarlo por sí mismo.

Todos los capítulos tienen gran interés para quienes quieran contribuir -desde la educación en cualquiera de sus formas- al desarrollo de una cultura de la paz frente a una cultura de la violencia. Pero por la urgencia de lo que dice, y por la claridad sintética de exposición, tal vez el último adquiere mayor actualidad en este momento. La cuestión de fondo, el conflicto como necesidad y fenómeno evolutivo -y como creciente preocupación social- pivota como referente en los debates e investigaciones actuales sobre educación. Los presupuestos de otra formación del profesorado, desde este ámbito, son la demanda principal de Jares: no es sólo cuestión de diseño curricular. La perspectiva del autor es que, en estos tiempos «inciertos y difíciles, la función del sistema educativo es especialmente delicada pero absolutamente necesaria e imprescindible como factor de cohesión social, de alfabetización en la diversidad de lenguajes presentes en la sociedad -ya no basta con leer y escribir- y en la formación de los valores básicos de la convi-

vencia democrática» (p. 12). Jares ha hecho diversos estudios de campo sobre conflictividad en los centros educativos, principalmente en Galicia y Canarias, y es conocedor cualificado de las carencias existentes, dificultadoras de la creación de centros que sean de verdad educadores en estas cuestiones. Sabe de lo «relegado» que está el aprendizaje de la ciudadanía (p. 65). Conoce de primera mano el «conflicto no resuelto entre educadores/as y profesores/as» (p. 116). Llama la atención sobre las «carencias metodológicas» de los docentes en este ámbito de la resolución de conflictos y sobre su desviación hacia técnicas mecanicistas de quita y pon (pp. 118 y 123). No extraña, pues, su alerta frente a «las propuestas cada vez más extendidas de rutinizar y burocratizar las prácticas [del sistema educativo], lo cual, a la larga, puede suponer su defunción o, en todo caso, convertirlo en un elemento residual e incluso en una rémora social» (p. 14).

«Educar para la verdad y la esperanza» incide por extenso en lo expuesto en el capítulo tercero del libro anterior. Está escrito al calor de la solidaridad mostrada con Galicia, como reacción a su última marea negra, y del comportamiento cívico que siguió al atentado del 11M madrileño (p. 5). No se trata de un oportunista pretexto, sino de volver, con oportunidad –y no importune–, sobre cuestiones principales de la educación cívica. Aprovechar coyunturas propicias a la reflexión es signo distintivo de educador consciente y preocupado. Facilitar a los demás las vías de su propia inquietud, con la amplia gama de lecturas, datos e información, y la pertinente elaboración de propuestas pedagógico-didácticas es, además, un servicio a los profesores-educadores por parte del investigador. Sobre todo, si está empeñado en sacar el mejor partido de la democracia y en construir comunidad.

Casi la mitad del libro, los dos capítulos primeros, están dedicados a contextualizar y provocar el tratamiento de dos exigencias principales de la educación: la «búsqueda de la verdad» –como punto de partida y como compromiso del acto de enseñanza-aprendizaje– y la «esperanza» –como necesidad y expectativa de futuro de cualquier proyecto educador que se precie de cívico–. Ambas dimensiones, precedidas de un breve capítulo en que se sintetizan las conclusiones u objetivos educativos a que debiera conducir el análisis crítico de la actualidad en que nos movemos, reciben tratamiento teórico y práctico en los dos últimos epígrafes, la otra mitad de este libro, válido para los variados escenarios de la educación formal e informal.

El autor, consecuente con su teoría de aprovechar el conflicto como elemento dinamizador de la educación, analiza ante todo la «contienda global» que genera la «globalización neoliberal». De sus características –ser un proceso «socialmente construido», de dominio excluyente, ideológico, y que atenta contra el Estado de Bienestar–, deduce un conjunto de consecuencias, entre las que destaca la precariedad del trabajo, el aumento de la exclusión, de la deuda externa, de la pobreza, de las desigualdades, y el debilitamiento de la democracia. Percibe, asimismo, la endeblez cultural dominante y la anteposición de la educación como mercancía, junto a su decreciente papel como bien igualitario.

Similar planteamiento tiene el análisis del conflictivo 11S, con las derivaciones conceptuales dominantes que le han seguido: la proclamación del unilateralismo político, la guerra preventiva y la insistencia en el terrorismo. Ello le da ocasión a Xesús Jares para insistir en los riesgos que estas simplificaciones comportan en el panorama de la convivencia ciudadana: el dualismo maniqueo excluyente, el miedo e instrumentalización interesada de la población, la pérdida de libertades y vulneración de los derechos humanos, la cínica distorsión de la información.

De un análisis crítico y bien documentado, lo coherente es que derive una perspectiva pedagógica crítica, en línea con cuantos han insistido en los valores de la educación desde una perspectiva liberadora. Como el modelo de Jares para educar en la paz no es el de la imperialista pax romana, este análisis del contexto de una actualidad vivencial le propicia la posibilidad de enfatizar el valor de la vida humana, de toda vida humana, desde la cultura de la no violencia, la paz hermanadora y la solidaridad; sensibilizar sobre el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y del odio; combatir el miedo; insistir en el valor de la vida en democracia, respetuosa con los derechos humanos y con la naturaleza.

Tales valores y objetivos son los que trata de perseguir en los capítulos que dedica a su propuesta de tratamiento explícito de una educación «desde y para la verdad» y «desde y para la esperanza». En el primero, el más completo como propuesta práctica para docentes, el referente contrario a tener en cuenta en la acción educadora es el de la mentira y la hipócrita manipulación informativa: los documentos a analizar hablan de lo acaecido institucionalmente en EEUU y en España al hilo del 11S y 11M respectivamente. Propone una revisión a fondo de los conceptos barajados en los mismos, y metodologías de trabajo que fomenten el compromiso de «búsqueda de la verdad» como actitud. En el segundo, inspirado en Paulo Freire y María Zambrano –«la razón es la esperanza»–, Xesús Jares se deja llevar de la utopía educativa, transformadora de la conflictiva realidad hacia dimensiones de un fieri humanizador. Es un canto al «bello y noble edificio de educar», por el papel fundamental que supone para «dar rostro al futuro» (p. 292). Su preocupación dignificadora pudiera haber concluido con un conocido poema de finales de los sesenta en EEUU: «¿Qué aprendiste hoy en la escuela, hijito mío?» (Postman-Weintgartner), pero como expectativa de futuro tal vez sea más apropiado el poema que cita de Cavafis, «Ítaca», trasunto esperanzado de una escuela que se ocupe de proveer a sus educandos para «un viaje hermoso».

La petición reiterada, desde variadas instancias, de que la educación se ocupe de diversos asuntos conflictivos, relativamente nuevos y actuales, considerados problemáticos para una convivencia democrática sana y con futuro, aunque avala la idea de oficializar una enseñanza explícita de la ciudadanía tiene, además de las carencias detectadas por el autor gallego, algunos riesgos. No es el menor el atribuirle competencias de la actividad política o de la evolución social de las familias, cuando no es una panacea. El pasado es prolijo en este trastocamiento reduccionista, montado sobre variados equívocos y no pocos fundamentalismos pedagógicos. Y las declaraciones de intenciones de las sucesivas reformas de nuestro país lo documentan fehacientemente, unas más que otras, desde luego. En todo caso, en algunos partícipes del debate actual pesan en exceso otras sombras del pasado. No sólo de la preconstitucional «educación del espíritu nacional», sino también de los catecismos religiosos y patrióticos que han tenido vigencia en la mayor parte de la historia educativa española precedente.

Estos libros de Jares, aparte de facilitar nuestro propio aprendizaje, pueden ayudar a clarificar un poco el actual debate. A quienes teman la reproducción del partidista adoctrinamiento hueco y vacío de ese tiempo que no es ido, puede resultarles novedosa e iluminadora –y probablemente convincente– la metodología de trabajo que propone el catedrático de la Universidad de La Coruña. Quienes objeten que un área educativa de ciudadanía pueda ser una manera subrepticia y sistemática de estimular el pensamiento políticamente correcto, pueden

repasar, además, la secuencia de cuestiones que este autor viene proponiendo, no sólo ahora sino desde sus primeros libros. Más bien, encontrarán contenidos incómodos, poco acomodaticios a lo oficial noticioso que nos destila diariamente la prensa, toda la prensa. Quienes, en fin, sostengan la suficiencia del tratamiento vigente, por la vía de la transversalidad curricular legislada para la enseñanza formal, con los añadidos de la acción tutorial y algunas fiestas que jalonan el tránsito de nuestros adolescentes por la Secundaria Obligatoria -o incluso entiendan que éstas no son cuestiones de relevancia docente- tal vez expresen una ética de convicciones previas muy arraigada en la burocracia docente, pero probablemente se vean inducidos con estas lecturas a decidirse por favorecer una ética de la responsabilidad, muy exigible al sistema educativo en las concretas circunstancias socio-económicas de este presente.

Manuel Menor Currás

**LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (coords.) (2005):
Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.
Barcelona, Horsori, 148 pp. ISBN: 84-96108-23-6.**

Este nuevo título de la colección *Cuadernos de Educación* presenta siete estudios que analizan la compleja relación entre componentes tales como inmigración, multiplicidad lingüística y nuevas tecnologías tanto a nivel nacional como internacional.

Comienza este libro con un primer capítulo -Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?- en el que Lasagabaster y Sierra presentan el devenir de este volumen y ofrecen unas pinceladas sobre las cuestiones que se tratan.

Con el segundo capítulo -Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña- se entra de lleno en la cuestión de la inmigración y de las complejas situaciones lingüísticas que se plantean en una comunidad con unas características lingüísticas propias como Cataluña.

El tercer capítulo -Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración- ahonda en la certeza de que la realidad española se viene construyendo en los últimos años en una rica variedad multicultural y plurilingüe. Con datos y cifras que atestiguan las dificultades que esto conlleva, Hugué Canalís y Navarro Sierra llaman la atención sobre la necesidad de mejorar la actitud hacia las lenguas y culturas que incorporan los inmigrantes.

En Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya, el cuarto capítulo, Serra y Vila inciden en que los resultados de la escolarización de los alumnos inmigrantes no son los mejores y abogan, también, por «hacer presente el bagaje cultural y lingüístico del alumnado» como una forma de mejorar su rendimiento. Insisten, además, en que es necesario un mayor esfuerzo de las administraciones a todos los niveles.

La dimensión internacional de esta obra comienza con la aportación de Elizabeth Coelho -La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación-. La experiencia canadiense siempre es un punto de referencia a tener muy en cuenta. Coelho habla de la metáfora del andamiaje como modelo para la enseñanza y el aprendizaje y elabora un decálogo de «estrategias de enseñanza que marcan la diferencia».

Los dos últimos capítulos son aportaciones de Jim Cummins. En La utilización de la tecnología en las aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües se da un giro más pragmático en tanto en cuanto se presentan herramientas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes de y en varias lenguas. La lectura se descubre como la herramienta fundamental para la mejora del rendimiento de los estudiantes. La versión actualizada es el programa de Aprendizaje de Lengua e-Lective que conjuga la tradición y la modernidad del uso de las TIC.

En el último capítulo, De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información, Cummins aboga por la adopción de esta forma de enseñanza en la que se fusiona lo lingüístico, lo social, lo cultural y la individualidad del estudiante de forma equilibrada y sostenible.

Esta obra aborda, por tanto, temas de gran actualidad en el campo de la enseñanza: la inmigración, el multilingüismo y las nuevas tecnologías presentando distintas perspectivas a través de las que se proponen distintas claves para la mejora de la enseñanza y por ende para la mejora del rendimiento y la adaptación de los estudiantes.

Laura Prieto Roca

LLEIXÀ T.; SOLER, S. (2004): Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?.
Barcelona, Horsori, 160 pp. ISBN: 84-96108-12-0.

Los movimientos migratorios plantean diferencias étnicas y culturales que tradicionalmente se han resuelto bien con la asimilación de la cultura receptora, mayoritaria o más poderosa, bien con la agrupación de semejantes. Pero también se plantea y defiende la integración como forma de convivencia intercultural, que puede ser muy enriquecedor a la par que conflictiva.

Inicialmente la actividad deportiva parece ser una práctica universal y facilitadora de la relación intercultural, pero también puede convertirse en elitista, fomentadora de guetos, relaciones nacionalistas, intolerantes e incluso violencia. Para crear una cultura del deporte como hábito saludable y socialmente positivo es recomendable su análisis, planificación crítica y compromiso con la vivencia democrática en los entornos formales y no formales.

La obra presentada recoge un conjunto de títulos que facilitan reflexiones teórica y prácticas muy interesantes sobre cómo tratar el deporte y la educación física en entornos intercultural y/o socialmente desfavorecidos. Para ello, Teresa Lleixà y Susana Soler, responsables prin-

cipales, organizan el libro en dos bloques en los que se atiende a diversos niveles, edades y áreas de intervención; aunque ambos la interpretan la convivencia como fuente de riqueza que precisa conocimiento, tolerancia y respeto mutuo.

Teresa Lleixá, desde el primer capítulo, referencia cómo deportes institucionalizados universalmente practicados (en lo que existe gran masculinización y elementos económicos empresariales) pueden llevar a la pérdida de otros locales; para evitarlo recomienda una oferta variada y flexible, el reconocimiento de las diferencias e inclusión del análisis sobre las estructuras de participación, corrupción y propias responsabilidades sin perder aspectos lúdicos medioambientales y de mejora personal no competitiva.

Miquel Àngel Essomba recuerda el modo en que la modernidad o posmodernidad actual ha evolucionado muchos conceptos sociales: ocio, tiempo libre, salud, individuo, mercado, etc. La actividad física en el ocio desde el diálogo y a largo plazo permite crear una cultura democrática más allá de la práctica puntual. Trabajar desde el entorno microsocia es mucho más factible que el macrosocialmente, desde asociaciones de padres y madres, ayuntamientos y otras instituciones. Con ludotecas, excursiones, torneos, competiciones, actividades deportivas con componente social, etc., se pueden facilitar espacios y tiempos para el encuentro en los jóvenes y sus familias.

Todas estas pautas, amplían el capital social y simbólico de la práctica educativa informal en forma de relaciones sociales, amistad, compañerismo, participación, compromiso, hábitos saludables, etc., lo que Gaspar Maza demuestra exponiendo una experiencia en un barrio urbano con dificultades sociales originado por un grupo de educadores. Sin embargo, dichas prácticas en ocasiones no tienen en cuenta los condicionantes culturales que ciertos sectores tienen al respecto. Gertrud Pfister, desde la Universidad de Copenhague es el único que trata específicamente el problema de género, especialmente importante en culturas como la islámica.

Cuerpo y género son construcciones condicionadas histórica, social, cultural, étnicamente y desde la condición de clase. El género y las creencias poseen una perspectiva institucional, otra social y otra individual, construidas a lo largo de la vida. La heterogeneidad de significados y valores simbólicos religiosos, posiciones personales y familiares al respecto quedan demostradas en los resultados de estudios expuestos. A pesar de situarse en Alemania (1996) los problemas de las musulmanas con algunas actividades sociales y escolares como la actividad física, la segregación por sexos y la ocultación corporal supone un punto de debate para familias y educadores en la sociedad occidental no islámica. Las estadísticas muestran desmotivación por el deporte entre las chicas musulmanas, quizás por ser incompatibles con el ideal islámico de feminidad, no tener en cuenta las barreras de vestimenta, segregación, etc.

La segunda parte de la obra atiende a las nuevas responsabilidades propiamente docentes en la actividad física y deportiva, en momentos escolares o extraescolares. Uno de los compromisos de la escuela hoy es con la salud de alumnado y sus familias, pero una vez más, como M. Cruz Molina y Crescencia Pastor recuerdan, el dolor, la enfermedad, las repuestas médicas, hábitos de cuidado, etc. Son subjetividades antropológicas, pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales e individuales. Tanto en su dimensión preventiva como terapéutica, la intervención educativa requiere ser adaptada a cada individuo según sus actitudes y aptitudes físicas, psicológicas y sociales, como se destaca describiendo estrategias aplicables en el juego, actividades físicas artísticas y psicomotrices.

Sin embargo, Juan Ortí, da un paso más en la propuesta del trabajo desde la transversalidad retomando modelos en los que la educación en valores, interculturalidad, cuidado del cuerpo y salud, etc., son los grandes ejes educativos. De este modo las materias tradicionales, como la educación física, sólo tendrían sentido si fomentan las actitudes y aptitudes, conocimientos coherentes con dichos principios educativos. En el capítulo se diferencian los bloques curriculares que más fácilmente permitirían la educación intercultural, así como actividades deportivas extraescolares también relevantes.

Son muchos los modos y nivel de integración curricular de atención a la diversidad cultural en los centros. Tanto la aplicación puntual de técnicas educación intercultural y para la salud, en el área de la educación física como la planificación de la actividad deportiva alrededor de los temas transversales son posiciones en un dial que cada docente debe determinar según sus características, las de su contexto, alumnado, etc. En cualquier caso es fundamental ir estableciendo pautas de formación para que el profesorado pueda elegir profesionalmente cómo atender la multiculturalidad democráticamente a pesar de que son pocas las ocasiones que se presentan para ello. En la universidad de Barcelona, INEFC sí se trabaja, y los dos últimos capítulos atienden tanto a la formación inicial como permanente.

Susana Soler, su responsable docente, la describe la primera atendiendo al programa de estudios ofrecido. Sobre la segunda, varios autores, prestan cuatro experiencias de gran carga práctica. Los proyectos tratan iniciativas que surgieron por demanda del propio profesorado y que hoy se mantienen; creación de materiales y sistemas de comunicación; programas apoyados por otras instituciones, y una unidad didáctica más concreta.

En términos generales, se demanda una mayor implicación de instituciones y responsables educativos, incluidos familias y educadores de diversas áreas, fomentando y creando vías de información y acción colaborativa. Las relaciones entre temáticas como la educación física, igualdad de oportunidades, cuidado de la salud, prácticas de ocio positivo, etc. permiten ser trabajadas integralmente, aunque las diferencias culturales supongan situaciones de conflicto, problemáticas, y debates no cerrados. No obstante el conflicto no tiene que ser negativo, sino que ha de saberse afrontar como un escenario que requiere un mayor conocimiento mutuo, respeto y tiempo para la propia evolución.

Lorena González-Piñero Doblaz

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad. Barcelona, Octaedro, 192 pp. ISBN: 84-8063-731-5.

La intención que persigue el presente texto queda esbozada ya en su título: ésta no es otra que plantear el inevitable abismo que acusa la región latinoamericana en materia educativa desde su constante esfuerzo por conciliar la «cantidad» (objetivo históricamente buscado, al tratar

por ejemplo, de escolarizar al 100% de la población, cifra que todavía no ha sido alcanzada por algunos países, como Nicaragua y Paraguay), con dos de las actuales aspiraciones presentes en los discursos educativos latinoamericanos, dos conceptos tan aparentemente semejantes como, sin embargo, con matices que los diferencian, como son la premisa de la «calidad» y la «equidad». Esta contribución se suma, así, a libros que exponen una visión crítica, a la vez que aportan sugerencias posibles, con respecto a la situación actual de la educación en América Latina y, en general, en las regiones de los países en vías de desarrollo, como los realizados por Torres (2001) con «Una década de Educación para todos, la tarea pendiente» o, más recientemente, Tomasevski (2004) con «El asalto a la educación», poniendo dos ejemplos significativos, en esta línea.

Indagando, así, en la etiología sobre la dificultad que entraña conseguir unir los límites de esta brecha que de algún modo queda marcada entre los dos extremos, el libro busca respuestas a través de la articulación en cuatro capítulos, al que se añade el magnífico prólogo de uno de los sociólogos y comparatistas de más renombre con respecto al análisis de las políticas educativas actuales en Latinoamérica, Carlos A. Torres.

Volviendo sobre sus capítulos, en el primero de ellos se justifica cómo el vector histórico ha ido de algún modo esculpiendo la situación que presenta la región en los presentes escenarios mundiales. Parte, para ello, de una trayectoria sintética pero bien documentada que nos remite a la situación de los países desarrollados y de la región desde década de los prósperos años sesenta, la crisis educativa cuyo impacto fue de alcance mundial de los años setenta y ochenta, para detenerse finalmente en las consecuencias que la democratización, el neoliberalismo y la globalización han acarreado para la política educativa de la región.

En el segundo capítulo aterriza en el contexto actual, una vez asimilado el devenir de la historia más inmediata, para centrarse en los discursos educativos. Éstos son objeto de análisis, a fin de detectar las coincidencias en objetivos, temáticas, estrategias y, en definitiva, papel concedido al vector educativo. Para ello, las Conferencias de los Ministros de Educación (y los proyectos ejecutados desde éstas, como el Proyecto Principal de Educación (PPE), el Plan Regional de Acción del Proyecto Principal (PROMEDLAC), las Recomendaciones de los Ministros (MINEDLAC) y el Proyecto Regional de Educación (PRELAC), las Conferencias Iberoamericanas de Educación, convocadas por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y, finalmente, las Cumbres Latinoamericanas de Jefes de Gobierno, son objeto de análisis y de una serie de reflexiones acerca de las líneas de convergencia que acusan los mismos tanto a nivel intrarregional como interregional.

La retórica de la reforma educativa es objeto del tercer capítulo, para lo que se revisan, desde un punto de vista tanto sincrónico como diacrónico, las reformas que han tenido lugar en la región. Además de analizar los tipos de reformas que de algún modo se certifican en Latinoamérica, la autora analiza una serie de factores que son coincidentes en las que hasta el momento se han acometido. Además, lleva a cabo un interesante estudio comparado de los retos y rezagos que algunos de los países latinoamericanos más representativos detentan, de lo que se desprende la vinculación y experiencia de la autora a la vertiente comparada de la educación, como ya lo demostró en su anterior libro *La Educación Comparada, nuevos retos, renovados desafíos* (2003). Las conclusiones volverán a poner de manifiesto cuáles son las fisuras

encontradas entre los modelos más ideales de reforma educativa y la plasmación en los contextos socioculturales que llenan de contenido, pero también problematizan, a los primeros.

Finalmente, el capítulo cuarto viene a sintetizar y a la vez a conciliar el presente más inmediato con las proyecciones futuras y las demandas que se desean plasmar sobre la educación latinoamericana, para lo que la autora considera el discurso de la «retórica» (incidiendo en los paralelismos hallados en los diferentes discursos analizados), la «realidad» (para lo que introduce un elemento cuya acción resulta determinante, como es la pobreza, cuyos efectos inciden directamente en las posibilidades y las limitaciones sociales, económicas y educativas de los latinoamericanos) y, finalmente, «los buenos deseos», con la intención de conferir sentido a lo que ella denomina «una revolución silenciosa», que ha tomado a su vez de Esteve (2004) y aplicado sobre la región, para referirse a la superación de lo que considera como una serie de lógicas contradictorias. Ofrece, además, estrategias para tratar de ir superando dichas contracciones, ofreciendo, de este modo, vías para aliviar y avanzar buena parte de las problemáticas de índole educativa que en el siglo XXI sigue presentando la región.

Andrés Payá Rico

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona, Octaedro, 318 pp. ISBN: 84-8063-751-X.

La obra de Murillo aquí analizada representa algo así como un refugio seguro en el camino de ascenso a una montaña de gran altura y de pendiente empinada, con riesgos de avalanchas o caídas, pero donde cada uno de quienes intentamos subir utilizamos los picos, palas, grampas y sogas que otros nos supieron dejar, los atajos que encontraron quienes nos han precedido y hasta las lecciones de quienes debieron retroceder aquejados por los vientos gélidos y las tormentas que las críticas y el mal tiempo político o intelectual han provocado. Este libro, que cristaliza los esfuerzos de Murillo desde varios años a esta parte, en pro de dotar de herramientas válidas y más seguras a quienes estudian las razones por las que las escuelas consiguen mejores logros de sus alumnos, se organiza a través de ocho títulos eslabonados firmemente mediante una lógica clara y parsimoniosa. Así, luego que en el primero de ellos desarrolla los conceptos de escuela eficaz y efectos escolares, en el segundo nos muestra un estudio completo y actualizado de la evolución de la investigación desde 40 años a esta parte. En el tercer capítulo nos detalla los trabajos que, sobre eficacia escolar se han llevado a cabo en España, desde una perspectiva crítica y constructiva.

Con las definiciones de escuelas eficaces y efectos escolares propuestos, compartidas o no, pero que evitarán malos entendidos y nos proporciona una interpretación unívoca, enfila hacia el análisis metodológico en el cuarto capítulo, que incluye las observaciones a las herramientas utilizadas hasta el presente, sus limitaciones y hallazgos, con acento en los métodos multinivel, que inauguran la etapa contemporánea de la eficacia escolar. Sin darnos respiro, pero armados con el

equipaje del capítulo anterior, Murillo nos invita, de manera cautivante, a analizar y estimar los efectos escolares, sus dimensiones y características, empujándonos delicada pero decididamente a transitar el capítulo sexto donde aborda los efectos escolares con una visión integradora de los trabajos de investigación y las revisiones realizados hasta la fecha. En el séptimo nos ayuda a navegar en los siete modelos de eficacia escolar, a la par que alertarnos que la tarea de construir una teoría de eficacia escolar es un trabajo pendiente de los nuevos capitanes y tripulantes. Finalmente, de manera tan honesta como apasionada señala las críticas injustas y las que no lo son, sus causas racionales y las que se originan en prevenciones ideológicas, como así también los aportes que la investigación ha realizado y las tareas pendientes para el movimiento de la eficacia escolar.

El libro, original en su formato, pues posee características propias de una divulgación científica, de una propuesta de desarrollo educativo, de reseña histórica y de texto de consulta a directivos, docentes y funcionarios, presenta algunos hitos que debemos señalar. Ellos son:

- La forma en que Murillo define al movimiento de investigación sobre eficacia escolar (p. 22), a las escuelas eficaces (p. 30) y a los efectos escolares (p. 160) ya que por un lado recoge los mejores esfuerzos realizados hasta la fecha en dotar de encuadramiento a temas sobre los que se debate sin coincidir a veces sobre el objeto motivo de la discusión, representando un esfuerzo sintetizador e integrador y por otro lado tienen un grado de precisión que permite focalizar los esfuerzos investigativos y andar sobre caminos con una orientación determinada. Esta construcción ha sido realizada mediante un proceso de auténtica disección intelectual, tomando lo mejor o adecuado de cada una de los conceptos precedentes, en una perspectiva holística de los logros estudiantiles.
- La manera que el autor resuelve la presentación de la evolución histórica del movimiento de eficacia escolar. Ha resistido a adoptar el estilo de recopilaciones de los trabajos realizados hasta el presente, pasando simplemente revista a lo hecho y agrupándolos por país o cronológicamente. Antes bien, pasó revista a las investigaciones realizadas, a las revisiones de la literatura y a las etapas formuladas por otros autores. Con los acuerdos y los desacuerdos observados propone un escalamiento temporal que concluye con la formulación de cuatro etapas. El autor, con este formato, no solo ha mostrado originalidad, por ejemplo cuando propone dos etapas históricas que se solapan cronológicamente, sino que además lo desarrolla de manera tal que podemos dar lectura como en un continuo, sin interrupciones forzadas por una adecuación que solo manifieste apego por la sucesión temporal de los procesos o logros, antes que por la evolución y sus razones.
- El de haber incorporado un capítulo específico para desarrollar los logros alcanzados, y las limitaciones a superar, en España. Esta decisión permite a los investigadores e interesados españoles no sólo encontrar las referencias precisas y actualizadas, también facilita la posibilidad de contrastar con lo hecho en otras latitudes. Desde el punto de vista de los estudios realizados en español, esta iniciativa fortalece los esfuerzos previos de Murillo y otros investigadores, dotando de una identidad desconocida para las revisiones internacionales realizadas hasta el presente.
- El tratamiento dado a los efectos escolares y las cuestiones claves que lo caracterizan y determinan muestra un grado de complementariedad y exhaustividad entre las dimensiones que

ayuda a ubicar el tema de que se trata en el punto justo. Así, el texto fluye armónicamente desde la definición de los efectos escolares y sus formas de evaluación, pasando por la magnitud de dichos efectos, que ayuda a poner en su justo punto las posibilidades de la escuela de reducir las diferencias que los alumnos traen por sus entornos económico sociales y culturales desiguales, y llegando al análisis de la estabilidad frente a distintas medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo, cuestión crítica del movimiento de escuelas eficaces.

- La formulación de los factores de eficacia escolar, las formas operativas que adoptan y los autores que los hubieran señalado. Para ello Murillo realiza un análisis de las revisiones formuladas hasta el presente, desde una perspectiva histórica, concluyendo que los factores son diez: «1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad, 2. Liderazgo educativo, 3. Clima escolar y de aula, 4. Altas expectativas, 5. Calidad del currículo/estrategias de enseñanza, 6. Organización del aula, 7. Seguimiento y evaluación, 8. Aprendizaje organizativo/Desarrollo profesional, 9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa, 10. Recursos educativos» (p. 213) el último de los cuales no surge de las revisiones analizadas, que en general corresponden a estudios llevados a cabo en países donde están aseguradas las condiciones de infraestructura, funcionamiento y recursos humanos para que el proceso educativo se lleve a cabo en condiciones satisfactorias, sino de estudios en países con problemas de pobreza o de distribución desigual de la riqueza nacional.
- La responsabilidad con que se asumen las críticas al movimiento de las escuelas eficaces, considerándolas por su origen, según sean a los fundamentos de la investigación, a la metodología empleada, a los resultados obtenidos o las formas en que han sido empleados por algunos investigadores, funcionarios gubernamentales, dirigentes políticos o formadores de opinión. Las objeciones se balancean con los importantes aportes realizados por las investigaciones de la eficacia escolar, que podemos sintetizar diciendo que directivos y docentes no pueden hacer todo para remediar las desigualdades que sus alumnos traen a la escuela, pero algo pueden hacer para reducirlas.

Pablo Bohoslavsky

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid, Narcea, 176 pp. ISBN: 84-277-1510-2.

El profesor José Luis Pulgar nos introduce con esta obra en el diseño y desarrollo de la evaluación del aprendizaje en acciones formativas de educación no formal. El autor orienta los contenidos hacia el ámbito específico de la animación sociocultural, campo en el que ha adquirido una gran experiencia, aunque muchas de las técnicas analizadas y de los contenidos propuestos pueden traspasarse al ámbito educativo formal. Es relativamente fácil evaluar ciertos elementos del aprendizaje basándose en indicadores cuantitativos previamente esta-

blecidos, es la clásica distinción entre la evaluación referida a una norma o la evaluación referida a un criterio. El aprendizaje no sólo debe medirse a través de elementos cuantificables numéricamente, la forma más común de evaluarlo es la que se realiza mediante pruebas que revelan la adquisición de conocimientos teóricos, pero ¿qué ocurre con los cambios en las actitudes y valores que se producen con el aprendizaje?, ¿cómo se pueden evaluar estos cambios?, ¿qué pasa con la adquisición de competencias? El autor trata de dar respuesta a estas y otras cuestiones mediante la revisión de todo el proceso de evaluación del aprendizaje.

El autor comienza por recordar cuales son los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, repasando las diferentes teorías de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la historia, desde el condicionamiento clásico de Paulov hasta el aprendizaje significativo de Ausubel, inclinándose por los procesos formativos en los que se basa esta última teoría.

José Luis Pulgar propone una serie de premisas que pueden mejorar metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañándolas de técnicas útiles para la presentación y desarrollo de los contenidos en las diferentes acciones formativas. Algunos ejemplos de dichas técnicas son el mapa conceptual, los mapas UVE y los organizadores previos, todos ellas toman como referente los principios del aprendizaje significativo.

El punto central de este libro, como indica el título, es la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se trata la importancia de llevar a cabo un buen diseño previo de la evaluación del aprendizaje, parte inseparable e indispensable de la acción formativa. Responde a las clásicas preguntas que se deben plantear a la hora de llevar a cabo el proceso evaluativo: ¿por qué evaluar?, cuáles son los fundamentos de la evaluación del aprendizaje; ¿para qué evaluar?, cuáles son los objetivos que persigue la evaluación, éstos van a condicionar todo el proceso evaluativo; ¿qué evaluar?, no solo evaluar conocimientos, también actitudes, valores y adquisición de competencias; ¿cuándo evaluar?, ¿la evaluación debe ser formativa, sumativa o continua?; ¿a quién evaluar?, ¿se debe evaluar solo a los alumnos o también a los docentes y las propias acciones formativas?; y, finalmente, ¿cómo evaluar?, como poner en práctica todo el proceso evaluativo.

Finalmente, como elementos para la aplicación en la práctica diaria del profesorado, se incluyen ejemplos de diferentes técnicas de evaluación del aprendizaje y se muestra como llevar a cabo su diseño y aplicación en una situación real de aprendizaje. Algunos ejemplos son: el portafolio, pretest/postest, diario del alumno, diario del alumno, entrevista de evaluación, etc.

Esta obra es fundamentalmente práctica se dirige a formadores en el campo de la animación sociocultural, el autor nos conduce mediante una lectura muy amena a través del proceso de aprendizaje y, fundamentalmente, como debe llevarse a cabo la evaluación de dicho proceso, combinando contenidos teóricos con el desarrollo de técnicas aplicables al contexto del aula.

Enrique Navarro Asencio

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): El inicio del razonamiento en la infancia. Burgos, Universidad de Burgos, 336 pp. ISBN: 84-96394-10-7.

La autora plantea una notable aproximación al modo en que los niños de entre 3 y 5 años son capaces de razonar. En su obra, que combina una excelente esquematización con una presentación gráfica de gran calidad, trata de reflexionar desde una perspectiva experimental, acerca de la posibilidad de introducir en el currículo de Educación Infantil la formación en modos de razonamiento que hasta ahora habían sido considerados como inabordables para alumnos de esta etapa educativa.

El libro se organiza en cinco bloques bien diferenciados. La primera parte de la obra identifica el problema objeto de estudio y lo analiza desde una perspectiva teórica que sirve para justificar la necesidad de un estudio experimental. Utiliza como marco teórico de referencia el paradigma piagetiano, y más concretamente, el concepto piagetiano de reversibilidad aplicado a las operaciones no formales, propias de la Educación Infantil. Según la autora, el pensamiento reversible utiliza dos procesos relacionales o modos de crear relaciones entre conceptos: directo e inverso. En el modo directo las relaciones son establecidas apoyándose en situaciones de partida, datos o causas, mientras que en el modo inverso se establecen mediante la participación de las situaciones finales, resultados o efectos.

En la obra se determina la necesidad de abordar en igualdad de condiciones los procesos directo e inverso en relación con las actividades planificadas para la Educación Infantil, el interés se centra en el desarrollo de las competencias de razonamiento implicadas en la conexión de los dos tipos de procesos. El principal objeto de estudio de la obra consiste en la demostración de la capacidad de los niños de 3 y 5 años para realizar razonamientos en modo inverso, lo que supondría la novedosa posibilidad de incluir este tipo de tareas junto a las tareas ya existentes en modo directo para la formación en Educación Infantil. Otro objetivo consiste en identificar el tipo de procedimientos que los niños emplean para resolver tareas de clasificación y transformación, tanto directas como inversas.

La segunda parte de la obra describe con detalle la investigación realizada, y especifica las características de la prueba, realizada por 211 escolares con el fin de obtener datos que confirmaran las expectativas teóricas reseñadas.

El tercer bloque se dedica a la presentación de los resultados. Estos revelan que los modos inversos de ambas tareas son significativamente más difíciles que sus respectivos directos, y que la tarea de transformación resulta más difícil que la de clasificación.

En el cuarto bloque se presentan las conclusiones. En estas, la autora subraya la necesidad de introducir una formación en razonamiento de modo inverso, con el fin de lograr la necesaria equilibración entre los procesos que constituyen el pensamiento reversible. Además destaca que este tipo de formación supone un gran entrenamiento para la futura adquisición de las operaciones formales, propias de las matemáticas.

La última parte del libro, también la más práctica, presenta una propuesta concreta de actividades en consonancia con el marco teórico y con los resultados obtenidos para la mejora en los procesos de clasificación, seriación, ordenación y transformación en Educación Infantil.

La capacidad de razonamiento constituye un valor en alza, y es una de las habilidades más demandadas en la sociedad actual. La importancia de pruebas como el Informe PISA, pone de relieve la necesidad de dotar lo antes posible a nuestros escolares de instrumentos y estímulos a su capacidad de razonar de forma lógica. La presente obra supone un riguroso esfuerzo de innovación, en un campo cuyo estudio puede proporcionar mejoras educativas evidentes. Su lectura y aplicación son muy recomendables para toda la comunidad educativa, en especial para aquellos miembros de ésta con responsabilidades en la formación de los alumnos de Educación Infantil.

Rodrigo Llanillo Melgosa

**RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004):
Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida
México, Fondo de Cultura Económica. 420 pp. ISBN: 0-88937-248-9.**

**RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2005):
Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.
Una perspectiva interdisciplinaria e internacional.
Archidona (Málaga), Aljibe, colección Aulae.**

Estos dos libros, publicados por una editorial mejicana y otra española, recogen, respectivamente, el Primer Informe (2001) y el Informe Final (2003) del Proyecto DeSeCo (conocido por estas siglas, de acuerdo con su denominación Defining and Selecting Key Competencies), el proyecto de mayor calado teórico sobre competencias, auspiciado por la OCDE y dirigido por Dominique Rychen (Oficina Suiza Federal de Estadística) con la colaboración de Laura Salganik (Centro Nacional para Estadísticas Educativas de Estados Unidos). Sin duda, de los dos libros, el primero importa por ver el origen académico del Proyecto, pero es más relevante el segundo, más político, justamente por ser el Informe final. Es de lamentar la escasa presencia que DeSeCo ha tenido hasta ahora en España, por lo que estas ediciones españolas, esperemos, contribuyan a su difusión y a entrar en los debates académicos y de política educativa sobre el tema. Al respecto, las críticas dirigidas a menudo, con razón, contra el enfoque de competencias, de suponer una subordinación a las demandas del mercado dentro de las políticas neoliberales, si no se precisan o afinan, no le afectarían. Entre otras cosas, aparte de unos fundamentos teóricos más serios, porque DeSeCo no se dirige a competencias profesionales ni estándares de resultados educativos, sino a competencias para la vida de una ciudadanía bien educada, que justamente por ello se consideran «claves».

DeSeCo ha sido un Proyecto interdisciplinar de cuatro años (1998-2003), que ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias clave en una perspectiva global. Lo que aporta DeSeCo es, pues, una ampliación de la mirada

considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades funcionen bien con una cohesión social. Siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, DeSeCo «desescolariza» las competencias al situarlas con el objetivo de la realización de una vida humana y el buen funcionamiento social. Las cuestiones principales a que pretende responder son:

¿Qué competencias son necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática que funciona bien? ¿Cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave? (Rychen y Salganik, 2004, pp. 22-23).

Se trata de identificar, por un lado, un conjunto de competencias de relevancia primordial para realizarse en la vida y para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas, o desarrollo personal). Dentro de ellas, si puede determinarse, justificarse teóricamente y describir un número limitado de competencias claves, así como describir sus componentes. En tercer lugar, si estas competencias clave operan independientemente o más bien como una constelación de competencias.

Las respuestas a estas cuestiones, dada su complejidad y la existencias de múltiples enfoques, no se pueden hacer desde una sola disciplina, por lo que se convocaron a un grupo de académicos de diversas disciplinas (psicología, sociología, filosofía, antropología, economía e historia), así como a otros representantes de los sectores públicos y privados, en una voluntad explícita por el diálogo interdisciplinar, no limitada a un ejercicio académico como cuestión ética y política. Además de los debates en dos simposios formales (1999 y 2002), origen de cada uno de estos dos libros, se ha realizado un proceso de consulta por doce países de la OCDE (del que España estuvo ausente, como en otros proyectos europeos). Este proceso ha permitido establecer un marco general de referencia para las competencias clave, teórica y prácticamente fundamentado.

El primer libro, editado por el Fondo de Cultura Económica, como indicábamos, recoge reelaboradas parte de las contribuciones presentadas al primer simposium (celebrado en Neuchâtel en 1999, publicado originalmente en 2001). Además de una introducción (realizada por Rychen) y unas conclusiones generales (elaboradas por los responsables del Proyecto), la obra se compone de varias partes: una primera sobre las bases iniciales de DeSeCo, una segunda con cinco ensayos académicos sobre la estructura y contenidos de las competencias relevantes desde distintas ciencias sociales, y en un último capítulo se recogen breves comentarios procedentes del ámbito de la política y la práctica. En total intervienen veintiún autores.

En la Introducción, Dominique Rychen presenta un buen panorama general del Proyecto, sus fundamentos, retos y temas puestos en juego. En la Primera parte se establecen los antecedentes, con un análisis crítico (fundamentos e indicadores) de los principales estudios realizados en la década de los noventa en los países de la OCDE, que Laura Salganik revisa en el primer capítulo (Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico), donde pone de manifiesto la falta de un fundamento teórico y conceptual de las competencias, lo que justificaría el propio Proyecto. Por su parte, con menor valor, John Carson realiza una revisión histórica

de lo ha sido la medición del IQ («cociente intelectual»), como ejemplo de los riesgos que puede representar la definición y medición de estándares. En tercer lugar, un excelente trabajo de Franz Weiner (Concepto de competencia: una aclaración intelectual), donde analiza los enfoques teóricos y conceptos de competencia, representa el marco de partida para la reelaboración conceptual, por lo que sirvió de base para la discusión de los expertos.

Weiner, en su contribución formula una revisión comprensiva del concepto de competencia, partiendo de que «no hay una base teórica para una definición o clasificación a partir del aparentemente infinito inventario de maneras en las que se emplea el término competencia. Existen diversas aproximaciones teóricas, sin embargo no hay ningún marco conceptual común» (p. 96). A su vez, apuesta por un enfoque de las competencias normativo y no empírico, que impediría ir más allá de la adaptación del individuo al mundo actual, por lo que sugiere algunos criterios mínimos para una definición pragmática y uso de competencia. El concepto de competencia hace referencia a los prerequisites necesarios para responder satisfactoriamente a exigencias complejas, que definen la estructura de las competencias. Como sistemas de acción complejos, comprenden componentes cognitivos y no cognitivos (estrategias, emociones y actitudes). Este ensayo sirvió de guía orientativa inicial para establecer la definición de competencias de DeSeCo.

La identificación y definición de competencias claves requería puntos de vista de expertos de distintas disciplinas de las ciencias sociales: filosofía (Canto-Sperber y Dupuy), psicología (Haste), sociología (Perrenoud), economía (Levy y Murname), antropología (Goody). En respuesta a los objetivos del Proyecto DeSeCo, cada uno elaboró un trabajo que constituye la Segunda parte de este primer Informe. No puedo aquí recoger aquí los diversos análisis que cada académico formula y las competencias que estima relevantes para la vida actual desde la perspectiva teórica de su campo de trabajo. La heterogeneidad, como era de esperar, de los puntos de vista disciplinares y autores, impide establecer unas competencias clave comunes. A pesar de los posibles hilos conductores entre ellos, hay un paso conceptual, no inductivo, para establecer, a modo de «tipos ideales» weberianos, los tres grupos de competencias clave (interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y utilizar herramientas interactivamente), que debe ser mediado normativamente por consideraciones y argumentos que permitan trascender estos puntos de vista disciplinares. Al respecto, dejando aparte la excelente contribución de Weinert, los tres mejores trabajos son los de Helen Haste, Philippe Perrenoud y Jack Goody.

Una Tercera parte recoge, en un capítulo, los comentarios de Robert Kegan (psicólogo en la Universidad de Harvard) y Cecilia Ridgeway (socióloga en la Universidad de Stanford) sobre los vínculos comunes en los cinco ensayos disciplinares. Kegan hacen su propio ensayo, mientras que Ridgeway entra explícitamente en establecer las comunalidades (dejando de lado el ensayo de Goody). Para Kegan, las competencias clave requieren un nivel superior de complejidad mental, que exige distancia de la presión social, asumir la responsabilidad y un sistema de abstracciones o valores. Cecilia Ridgeway si bien estima que los autores comparten un compromiso democrático por promover unas competencias clave para toda la ciudadanía y que cada uno presenta un marco conceptual valioso, destaca que es problemático establecer unas competencias clave a partir de las señaladas en los ensayos académicos, por lo que sugiere equilibrar un enfoque conceptual amplio con las competencias susceptibles de ser medidas.

Un último capítulo recoge distintos puntos de vista procedentes del ámbito de la política y la práctica. Así aparecen comentarios desde la perspectiva de la Unesco (Delors y Draxler), de la educación (Bob Harris) y del trabajo (Ritchie), así como el punto de vista de personas de los negocios y empleadores (Callieri, Farrugia). Las contribuciones concluyen con Trier donde diseña serie de escenarios relacionados con los cambios sociales futuros, relevantes para establecer los objetivos de la educación. Los responsables del proyecto (Gilomen, Rychen y Salganik) cierran el informe con unas conclusiones generales, situando el proyecto DeSeCo entre las tareas realizadas y los desafíos y respuestas futuras.

El volumen correspondiente al Informe Final de DeSeCo, editado por Aljibe, se compone de un capítulo introductorio a la edición española por Miguel A. Pereyra y Antonio Bolívar, donde presentan el Proyecto DeSeCo y recogen los antecedentes de este Informe Final, como son el propio Primer Informe como las contribuciones del Segundo Simposium de 2002. Analizan las principales cuestiones así como los hallazgos más relevantes, al tiempo que sitúan el Proyecto DeSeCo sobre competencias clave en nuestro contexto español, haciéndose eco de las críticas que se han formulado sobre el enfoque de las competencias.

Además de la introducción, comentarios finales (por Heinz Gilomen) y un epílogo (por Eugene Owen), directores de las instituciones (suiza y norteamericana, respectivamente) responsables del Proyecto; el libro se compone de seis ensayos que recogen, sumariamente, los principales aspectos de DeSeCo. Así, en el capítulo 1 (Prioridades competenciales en la política y la práctica) Laura Salganik y María Stephens describen las diversas formas mediante las que se ha pensado y abordado el tema de las competencias clave en los países de la OCDE. Ofrecen una visión de fondo de lo que ha sido el desarrollo del Proyecto DeSeCo en relación a las colaboraciones desde el sector político y los informes de la consulta por países, de los que presentan un análisis panorámico de las principales dimensiones y conclusiones. Si bien, como es lógico, hay diferencias entre países en el enfoque de las competencias y en las aplicaciones de las mismas, también hay bases para ver las similitudes y visiones comunes.

Por su parte, los capítulos 2, 3 y 4 recogen los principales elementos teóricos y conceptuales del marco de referencia para las competencias clave. Dominique Rychen y Laura Salganik en el capítulo 2 (Un modelo holístico de competencia) presentan el modelo conceptual final de competencia, que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción, terminando con sus implicaciones para la política educativa. Como constructo social, DeSeCo apuesta por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Una competencia se define «como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos». Un enfoque funcional, orientado a la demanda, sitúa en el centro los resultados obtenidos por el individuo mediante una acción determinada, al tiempo que, como contextualmente dependiente, no existan independientemente del contexto y de la acción. El capítulo analiza diversas dimensiones de las competencias: transferencia, niveles de competencia, aprendizaje, individuales y colectivas, diferencias con habilidades y cualidades, evaluación. Finaliza con las implicaciones para la política en el imperativo de promover competencias para todos.

En el capítulo 3 (Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida) Dominique Rychen expone los criterios analíticos para definir y seleccionar las competencias clave, que han conducido al Proyecto DeSeCo a tres categorías de competencias: interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y utilizar herramientas interactivamente. En primer lugar se consideran «clave» por satisfacer tres criterios: contribuyen a alcanzar resultados altamente valorados a nivel individual y social, son instrumentales para satisfacer importantes y complejas demandas en distintos contextos, y son importantes para todos los individuos. Describe el marco normativo y social (visión del mundo) desde el que se plantean, que puedan servir «como ideal regulador y como punto de anclaje normativo para el discurso sobre las competencias clave», así como los desafíos comunes y globales para los que se formulan. El capítulo se dedica, en su mayor parte, a elaborar la categorización triple de las competencias claves y a presentar, dentro de éstas, las correspondientes competencias clave: interactuar en grupos socialmente heterogéneos (relacionarse bien con los demás, habilidad para cooperar o trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos); actuar con autonomía (actuar dentro del contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades); usar las herramientas interactivamente (usar el lenguaje, los símbolos y el texto; utilizar el conocimiento y la información; usar la tecnología). Estas competencias clave, vinculadas con la dimensión transversal de la reflexividad, se presentan como constructos necesarios para que los individuos puedan realizarse individualmente en la vida de la mejor manera posible y la sociedad pueda funcionar bien, enfrentando los retos presentes y futuros.

Heinz Gilomen de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, que ha corrido con la responsabilidad del Proyecto, en el capítulo 4 (Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad) aborda el tema de los vínculos conceptuales entre las competencias clave y la calidad de una vida fructífera y del buen funcionamiento de la sociedad y perfila, como un paso inicial, una serie de dimensiones críticas de estos resultados deseados. Analiza, por ello, en primer lugar, las dimensiones principales que constituyen una vida fructíferamente realizada y un buen funcionamiento de realidad para plantear de modo exploratorio, en segundo lugar, en qué medida las competencias clave pueden contribuir a su promoción y desarrollo. Aún cuando puedan ser discutibles de una visión transformadora de la sociedad, Gilomen al final de su trabajo deja abierta la cuestión, negando que DeSeCo «haya desarrollado o desarrollará una descripción definitiva, ya sea de una vida de éxito individual o del buen funcionamiento de la sociedad».

Los dos capítulos finales 5 y 6 dirigen la discusión hacia el ámbito de las valoraciones y los indicadores de las competencias clave. El capítulo 5 (Reflexiones sobre las valoraciones internacionales de la competencia) por T. Scott Murray (director de Estadísticas sociales e institucionales de Statistics Canada) analiza las evaluaciones internacionales realizadas hasta la fecha para ver en qué medida pueden ser ampliadas a la luz de las competencias clave y la implicación del marco de referencia establecido por DeSeCo para el desarrollo de valoraciones e indicadores en el futuro. El análisis que formula de los problemas que se presentarán me parece muy acertado. Andreas Schleicher, responsable del Programa PISA, en el capítulo 6 (Cómo desarrollar una estrategia a largo plazo para las valoraciones internacionales) describe los desafí-

os asociados con el desarrollo de una estrategia de valoración coherente y a largo plazo, basada en los fundamentos teóricos y conceptuales aportados por DeSeCo. A partir de ahora, señala, «o que queda por hacer es operativizar estas categorías de competencias y elaborar las implicaciones que tienen para el desarrollo de los instrumentos de valoración». Revisa los desafíos para mejorar las evaluaciones internacionales realizadas y en qué grado DeSeCo puede contribuir a aumentar el alcance de los instrumentos de valoración.

El Proyecto DeSeCo constituye una buena base para establecer un discurso coherente sobre el tema, teniendo como horizonte los cambios sociales producidos en nuestro entorno y los retos futuros. Las evaluaciones e indicadores de resultados deben situarse, a partir de DeSeCo, en un marco conceptual y normativo holístico. En cualquier caso, abre un amplio debate sobre las competencias que hayan de considerarse prioritarias, sobre las formas de promoverlas y, particularmente, sobre el compromiso político y educativo para asegurar su adquisición por toda la ciudadanía. Si bien cabe situarlo dentro del discurso de las competencias que, como nueva ortodoxia del cambio educativo, recorre las políticas formativas, tiene la especificidad de –por una parte– hacer una fundamentación interdisciplinar de las competencias; por otra, expandirlas del marco escolar, al que hasta entonces se habían ceñido las evaluaciones, considerando que limitarse a las competencias con base en las materias del currículum escolar es insuficiente individual y socialmente, si no se completan con otras competencias relevantes para la vida (realización individual y participación efectiva en la sociedad).

Si bien las competencias («estándares» en el ámbito anglosajón) están siendo usadas para presionar a las escuelas por medio de las evaluaciones externas, en otros casos para rediseñar el currículum en términos de los perfiles profesionales demandados por el mercado laboral, e incluso para «reformatear» el currículum cambiando objetivos por competencias; caben usos alternativos (o «auténticos», como se suele denominar) del enfoque de competencias. Se trata, como se afirma en el primer libro, de «reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas sociales de un sistema económico y social altamente diferenciado y segmentado» (p. 415). Las competencias pueden, pues, ser empleadas para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. El enfoque de competencias clave, en tal caso, pone el listón muy alto: dado que su adquisición no depende sólo de la escuela, se requiere un ambiente material, institucional y simbólico favorable para su desarrollo y, por tanto, formalmente equitativo.

Esperamos que la edición de este Informe Final del Proyecto DeSeCo en España permita otras lecturas del enfoque de competencias clave, más allá de perfiles profesionales y mercado laboral, para expandir su papel y lugar del ámbito escolar a las capacidades requeridas para dirigir cada uno su propia vida y realizarse en ella, dentro de una sociedad bien ordenada que posibilita la cohesión social y el bienestar de sus ciudadanos. Además de la lectura de los libros, para aquellos interesados, se puede consultar la página web del Proyecto DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch>.

Unas palabras finales sobre la traducción, que no siempre le damos la importancia que tiene en los libros editados del inglés. La traducción de la mexicana Leticia García Cortés deja, en algunos aspectos, mucho que desear, comenzando con el propio título (key competencies

por «competencias fundamentales», cuando ha sido convencionalmente adoptado el término de origen francés «clave») y continuando por otros muchos. Así, *successful life* por «vida exitosa» o «con éxito», aun literal, en español, tiene unas connotaciones que lo alejan del significado original (José M. Pomares, en el segundo libro, empleándola, sin embargo, la conjuga con una «vida fructífera»), tampoco es lo mismo «buena vida» (como hace la traducción mexicana) que «vida buena» (como sería correcto). Los errores se multiplican en las páginas, hasta llegar al absurdo (p. 199) de «just community» por «solo la comunidad» (cuando se refiere a la «comunidad justa» de Kohlberg). Por el contrario, la traducción del segundo libro, editado por Aljibe, como nos tiene acostumbrados José M. Pomares en la traducción de diversos libros (entre ellos los editados por su propia editorial Pomares) es formalmente correcta, sin tener nada que objetar.

Antonio Bolívar

SPERBER D. (2005): Explicar la cultura. Un enfoque naturalista. Madrid, Morata, 162 pp. ISBN: 84-7112-486-6.

El problema de la transmisión cultural es, a la vez que uno de los problemas más fascinantes que ocupa a la antropología, la cuestión fundamental en torno a la que gira la obra. El interés principal de Dan Sperber radica en poner de manifiesto las consecuencias de la teoría de la relevancia -la teoría de la comunicación humana y su papel en nuestra cultura- para la epidemiología de las representaciones.

A partir de *On Anthropological Knowledge* (1982) el autor - director del Centro Nacional Francés de Investigación Científica de París (CNRS) y profesor de las más prestigiosas universidades internacionales - desarrolla un replanteamiento positivo de la antropología en el que la epidemiología de las representaciones es concebida como un programa naturalista en la investigación de las ciencias sociales.

La epidemiología de las representaciones supone aquel intento de dar razón y explicar el modo cómo ciertas ideas, al ser transmitidas, se propagan o se extinguen constituyendo lo que llamamos cultura. ¿Cómo se transmiten determinadas ideas, representaciones, hábitos, maneras de hacer y conocimientos en un grupo humano? Esta pregunta implica otra: ¿cómo explicar que hay representaciones que tienen más éxito reproductivo entre los miembros de un grupo humano y, por tanto, adquieren cierta similitud con las representaciones culturales?

El enfoque epidemiológico se encuentra objetivamente en conflicto con los programas teóricos que no toman en cuenta la necesidad de reconceptualizar el dominio de los fenómenos sociales. Dan Sperber propone un complejo de modelos entrelazados que respete el desorden y no pretenda constreñirlo a una gran teoría; no pretende, en absoluto, reemplazar ningún medio de comprensión vigente sino complementarlo con diferentes disciplinas tales como la psicología, la etnografía o la filosofía.

Los seis ensayos que defienden argumentos a favor de dicha «teoría» son síntesis revisadas de artículos y ponencias anteriores estructurados en dos bloques. El primer bloque comprende los cuatro primeros capítulos en los que viene a desarrollarse la idea central de la epidemiología de las representaciones. Por último, y como apéndice a esta exposición, los dos últimos capítulos tratan algunos de los problemas principales que contribuyen a iluminar la complejidad de dicho enfoque.

El primer capítulo «Cómo ser un auténtico materialista en antropología», analiza las relaciones entre la psicología y la antropología a partir de una ontología materialista. Dan Sperber subraya la necesidad de un vocabulario interpretativo en el que el carácter politético de los términos refiera a objetos que guardan semejanza entre sí, sin caer bajo una misma definición. Esta heterogeneidad ontológica exige una redefinición del método descriptivo que respete la pluralidad de los fenómenos culturales mediante la interpretación. Todo esto queda ilustrado con dos tópicos de la antropología como son mito y matrimonio.

El segundo capítulo «Interpretar y explicar las representaciones culturales» versa acerca de la forma de representar y fundamentar las representaciones culturales (ese subconjunto borroso del continuo de representaciones mentales y públicas que habitan en un determinado grupo social). A continuación se describen los cuatro tipos de explicación más frecuentes entre los antropólogos: generalización interpretativa, explicación estructuralista, explicación funcionalista y modelo epidemiológico, el cual combina los incontables micromecanismos que se encierran en la explicación de un dato cultural.

A lo largo del tercer capítulo «Antropología y Psicología. Hacia una explicación de las representaciones» se estudia la relación entre un tema central de la antropología, (la explicación causal de los hechos culturales) y otro propio de la psicología –(el estudio de los procesos del pensamiento conceptual). Partiendo de la Malinowski Memorial Lecture (1984), Sperber aboga por las ventajas de la psicología de la cognición, subrayando que en la elaboración de conceptos adquiridos en el marco de las representaciones complejas del mundo, éstos se basan más en susceptibilidades (efectos colaterales de las disposiciones) que en disposiciones (efectos seleccionados positivamente).

El cuarto capítulo «La epidemiología de las creencias» se centra en las especulaciones antropológicas sobre las representaciones culturales y las especulaciones psicológicas con relación a la organización cognitiva de las creencias. Ello conduce a esbozar los diferentes tipos de creencias y mecanismos de distribución. Explicar las creencias culturales supone atender a dos cosas: cómo las conciben los individuos y cómo se comunican dentro de un grupo. Se define, de este modo, a la cultura como «el precipitado de la cognición y la comunicación en una población humana».

El quinto capítulo trata acerca de la «Selección y atracción en la evolución cultural». Si comunicación e imitación son los principales mecanismos de transmisión se debe a la semejanza de contenidos entre la representación mental de emisor y receptor. Los dos modelos descritos, a saber, la teoría neo-darwiniana de selección y el modelo de atracción propio de la psicología social, caen en el error de considerar la dependencia del estímulo como límite en lugar de norma, lo que conduce a la pregunta de si es primero la transmisión o la replicación. La pregunta, lejos de ser disyuntiva, desplaza el interés hacia la distribución de los elementos y su evolución, es decir, aquellos factores ecológicos y psicológicos que sesgan las microtransformaciones.

En el sexto y último capítulo «Modularidad mental y diversidad cultural», se pretende defender que los procesos de pensamiento pueden ser modulares, a la vez que se presenta una articulación de la visión modular del pensamiento humano según la cual las mentes modulares pueden engendrar culturas verdaderamente diversas. Sperber replica dos argumentos en contra de la Modularidad del pensamiento conceptual: la integración de la información - las percepciones de por sí son distintas correspondiendo todas ellas a un concepto, pero no en un sistema conceptual, sino en varios - y los dominios reales y propios de los módulos, su éxito depende de factores tanto ecológicos como biológicos. La conclusión final es el reconocimiento del módulo metarrepresentativo: la dualidad entre creencias y la posibilidad de contagio cultural que ésta crea permite el desarrollo de la comunicación y desencadena una explosión generadora de una auténtica diversidad cultural.

Blanca Sotos Vidal

VEGA GIL, L. (2005): Claves de la educación comparada en perspectiva social Valencia, Tirant Lo Blanch, 544 pp. ISBN: 84-8456-483-5.

En los últimos tiempos, espoleados tal vez por el proceso de convergencia europea en materia de educación superior, empiezan a aparecer distintos trabajos que reclaman para sí el timbre metodológico comparatista. Vega Gil, siguiendo una corriente capitaneada por autoridades mundiales como el portugués Antonio Novoa, toma posición sobre el particular entendiendo «que una corriente de interpretación de la educación comparada defiende la perspectiva socio-histórica que pretende cambiar el estudio de los hechos y fenómenos educativos por el del sentido histórico de los hechos».

El profesor Vega Gil, por tanto, analiza en el libro los contextos socioculturales, escruta los contenidos programáticos, institucionales y políticos de las distintas cuestiones planteadas en el documento que presentamos y, todo ello, con la finalidad de desentrañar los retos y desafíos que plantean desde una construcción intelectual que no se detiene en una mera descripción de estadísticas deshilvanadas de su nervio histórico y explicativo.

La estructura del libro se vertebra en diez ejes de interés. El primero de ellos «Los referentes conceptuales. Educación permanente, educación popular y educación social» se ocupa de desenmarañar la ceremonia de la confusión semántica que gravita en torno a expresiones como educación popular, educación de adultos, educación permanente, pedagogía social o educación social. El autor nos recuerda que la educación social debemos entenderla como la otra cara de la pedagogía social, esto es, «la intervención educativa, la actividad, la acción».

Una segunda parada nos sitúa en un epígrafe «El contexto sociocultural internacional», en el cual aborda cuestiones tan relevantes como la globalización y sus consecuencias educativas, el debilitamiento de los Estados-Nación o, por otra parte, el análisis certero y sagaz de la

gobernabilidad democrática, estudiando los mimbres que la caracterizan y abordando las situaciones de exclusión, marginación y pobreza como indicadores fidedignos de la ausencia de la misma.

Un tercer apartado, bajo el título «La construcción teórica de la educación social y la pedagogía social», aborda entre otras las concepciones de distintos movimientos pedagógicos representados por un notable rosario de educadores como Rosseau, Pestalozzi, Natorp, Luzuriaga, Ferrière, Dewey, Cuissinet, Freinet...

En una cuarta escala y bajo el sugerente título de «La democratización a través de la educación desde la UNESCO», Vega Gil nos invita a caminar a través de esta organización la cual ha mostrado desde su momento fundacional una clara vocación por la búsqueda de la cohesión social articulada desde la educación. Encontramos información y análisis de encuentros que van desde la primera Conferencia de 1949 en Dinamarca -en la que se mostró honda preocupación por la educación de adultos como una expresión del derecho a la educación-, hasta encuentros más cercanos en el tiempo como el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000; interesado éste en el análisis de las reformas practicadas en la última década del siglo XX así como en el análisis de los nuevos desafíos de la educación.

El bloque quinto «La dimensión funcional de la instrucción en perspectiva social, según la OCDE», se interesa en el análisis de las políticas puestas en marcha por esta organización nacida en 1960 en cuyo organigrama encuentra techumbre el Comité de Educación, órgano este «encargado de armonizar los objetivos económicos con las políticas educativas de los Estados miembros y éstas con el desarrollo económico y social(...)». Ya hemos referido el interés del profesor Vega Gil por dotar al trabajo de sentido histórico. Gracias a ello, el lector podrá encontrar interesantes claves para conocer, a través del tiempo, las cuestiones que han ido ocupando y preocupando a la OCDE desde sus primeros momentos hasta la actualidad. Buen ejemplo de ello es que el trabajo que recensamos se hace eco e interpreta con maestría uno de los últimos proyectos abanderados por la OCDE como ha sido el Informe PISA para medir las competencias de los estudiantes.

El bloque sexto nos sitúa en la «Infancia y Educación en Iberoamérica». Por sus páginas, el lector recibirá sobrecogido algunas reflexiones que emanan de organismos como la OIT quien nos recuerda que en 1999 había 120 millones de niños de entre 5 y 14 años activos laboralmente. Vega Gil, quien ha tenido la oportunidad de conocer de primera mano la realidad de esta situación en latitudes como Brasil y Colombia nos ofrece su análisis al respecto.

Una séptima parte lleva por título «Políticas y realidades de la protección de la infancia y juventud y el papel de la educación». A lo largo de su recorrido, el lector encontrará entre otras cuestiones de interés, la primera declaración de los Derechos de la Infancia formulada en el año 1924 hasta las políticas más actuales de protección europeas. El conocimiento de las distintas variables hace que el profesor Vega Gil mantenga ciertas reservas ante el actual devenir de la política europea toda vez que «(...) el camino se orienta más hacia políticas neoliberales que hacia una mayor profundización en el estado del bienestar que sufrirá, al final, las consecuencias negativas de la liberalización (...)».

Parada y fonda en el muy recomendable bloque octavo que bajo el título de «El enfoque europeo de la educación como instrumento de la convergencia sociocultural» pasa revista a

un tema especialmente querido para el profesor Vega Gil cual es el de la construcción europea. ¿Convergencias? ¿Divergencias? Lo único cierto es que, según palabras de J. Delors, Europa viene definida por la pluralidad o diversidad de religiones, lenguas...pero sin olvidar que Europa también es tributaria de un legado común. El profesor Vega Gil no duda en señalar la existencia de tres conciencias: la europea, otra nacional y, finalmente, la regional. Asimismo, entiende que tal y como lo deja entrever el Tratado de Niza en este arranque de siglo XXI «(...)no soplan vientos europeístas, sino nacionalistas en Europa». Tampoco deja escapar el análisis de algunos proyectos e iniciativas de la UE en materia socioeducativa, verbigracia, Horizonte, Urban o el Programa Sócrates que se ha constituido como una de las acciones que realmente contribuyen a generar una conciencia europea, a través de la movilidad, los intercambios y la difusión de las lenguas comunitarias.

Bajo el título de «Políticas socioeducativas e iniciativas institucionales en la España contemporánea», el trabajo ofrece, en su novena parte, un análisis de las distintas políticas y aportaciones socioeducativas -protección a la infancia, educación de adultos, educación popular- realizadas desde la Restauración hasta la actualidad. Como es natural, contribuciones como la de ese «proyecto español de renovación pedagógica y científica de mayor prestigio e influencia en la modernización de la cultura, la ciencia y la educación desde 1876» que fue la ILE con su promoción infatigable de prácticas como el higienismo escolar, pasando por las aportaciones de la II República en materia, por ejemplo, de la «escuela ambulante» o algunas iniciativas del régimen franquista como la conocida «sección femenina», las «campañas de alfabetización», los «teleclubs» o, ya más recientemente, la «garantía social» encuentran lugar y explicación oportuna en estas páginas.

Finalmente, el décimo bloque «La racionalidad crítica de los proyectos educativos» se interroga sobre un particular muchas veces obviado cual es el de analizar la distancia que media entre las realidades y los deseos, esto es, entre las formulaciones teóricas y su efecto en los contextos multivariados en los que se pretende que germinen. El profesor Vega Gil lo expresa con tino al señalar que «los organismos de ayuda al desarrollo deben revisar sus programas educativos en el sentido de elaborarlos y organizarlos sobre la base de las características culturales, sociales, económicas y políticas del entorno al que se van a aplicar(...)». Ahora, y tras esta última cita se entenderá la importancia de apostar por una metodología comparatista atravesada toda ella por el sentido histórico. Ahora, entenderá el lector la importancia de la obra que presentamos.

Un último apunte se hace preciso para consignar el numerosísimo aparato bibliográfico y documental que incorpora el libro que venimos reseñando todo lo cual le hace acreedor de nuestra más sincera felicitación al autor así como la viva recomendación de su lectura a la comunidad científica.

Juan Carlos Hernández Beltrán

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Madrid, Pearson / Prentice Hall, 601 pp. ISBN: 84-205-4341-1.

¿Qué marca más profundamente los vestigios de la reforma de las titulaciones universitarias, la convergencia de los planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior, el nuevo sistema de créditos de las materias de los planes de estudio, las evaluaciones de las titulaciones, la educación virtual o los agentes educativos que surcan los caminos del conocimiento personal y las misiones institucionales tantas veces declaradas? Villar Angulo ha coordinado una obra pedagógica necesaria para el profesorado universitario, obligatoria para centros de enseñanza superior entendidos como organizaciones de aprendizaje que voluntariamente revisan la naturaleza e implantación de sus planes de estudio, y para estudiantes que activan procesos de aprendizaje de adaptación a situaciones nuevas y que son los destinatarios de la docencia universitaria.

Este libro nos habla de capacidades curriculares y didácticas, profesionales, concretas, reconocibles universalmente y también de desarrollo humano y de perfeccionamiento docente, que en palabras de Villar Angulo: «Es como una glorieta o plaza donde desemboca el crecimiento de varias alamedas de mejora». Así es la mejora, un blanco móvil de áreas de conocimiento que tratan la palabra o el número, o la vida, o la inanición. La mejora de la docencia por medio de las capacidades contadas en este manual es como decirles a los pintores que lleven pinceles consigo para expresar cómo es la escena que atraviesa cotidianamente. Propone en esta obra una estructura de la docencia diseccionada en capacidades, superando el sentido de las clásicas competencias, para facilitar el aprendizaje estudiantil, ese que desemboca en un saber hacer, en competencias demostrativas que ahora proclamamos como instrumentales, interpersonales y sistémicas, y que son válidas para cualquier área de conocimiento. Capacidades dispuestas para hacer aflorar la voz imaginativa del profesor mediante innovaciones curriculares que son testimonios fehacientes de creaciones autónomas; capacidades alusivas a la polisemia de funciones profesoras en sus más diversas formas: desde las tutoriales a las evaluativas sin olvidar las tecnológicas o comunicativas; capacidades para defender la mejora de la docencia universitaria como un principio que no es otro que preservarla de la enajenación, la retórica y la dejadez.

El programa contenido en este libro anuncia cómo se acuña la mejora y cómo se debe apostar por una nueva visión de la calidad más alcanzable, donde un profesor pueda dejar trozos de de su propio compromiso profesional, y donde recupere la utopía de su propio cambio interior.

Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria es un libro apasionante para cualquier profesor universitario. Más allá de los hallazgos de innovaciones de aula, de una equilibrada construcción en siete módulos con treinta capacidades curriculares y didácticas de distinta nomenclatura representativos de modelos, estrategias, técnicas, factores y procesos de enseñanza, aparece un programa edificado en torno a un hilo conductor - capacidades curriculares y didácticas-, a una nervadura básica de la docencia universitaria que sostiene con singular coherencia el conjunto de la obra que defiende el perfeccionamiento docente que protege la certeza y se escuda del óxido de lo consabido.

El manual consta de un capítulo introductorio sobre el modelo de Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU), que prefigura la orquestación de elementos e instrumentos for-

mativos convincentes que lo hacen factible y verosímil. El desarrollo de un docente es un reencontro con su historia personal. Un regreso a las creencias y a la epistemología de la práctica, cargada de buenas intenciones, de un profundo humanismo, y del nuevo cientificismo que indaga las posibilidades de la transformación y del cambio docente a través de una matriz de procesos formativos que involucran pensamiento y acción.

Para Villar Angulo, DPDU es un viaje para escapar de la rutina de la enseñanza, de la tradicional forma de gestionar el espacio físico de una clase, sí, pero también una forma de no adormecerse, de no verse aprisionado en la visión convencional de los recursos humanos y materiales de un departamento.

La ingeniería de conocimiento trabado en un DPDU se sitúa en un territorio virtual y en un proceso de autoconocimiento en el que un docente pone a prueba su autorreflexión sobre su práctica. Y este nuevo escenario de Internet es otra novedad del libro. El CD incluido en el libro resume las capacidades, traslada la acción al ciberespacio e induce a la emulación didáctica. En esto consiste la mejora representada: idear una capacidad en tres dimensiones, sí, mirarse auto-crítico antes, durante y después de la acción en cualquiera de las escenografías contemporáneas (aula, laboratorio o taller; presencia o distancia; sincronía o asincronía; realidad o virtualidad) en un duermevela permanente.

La segunda parte del tratado es el fluir de treinta capacidades curriculares y didácticas vertebradas en torno a siete módulos (Identidad personal, Relaciones Sociales, Curriculum, Metodología, Toma de decisiones, Interacción y Evaluación) que condensan las preguntas de un profesor viajero que camina en pos de la experticidad y la excelencia: ¿Quiénes son o cómo se llevan entre sí los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué enseña un docente y qué aprenden los estudiantes?, ¿cómo organiza, gestiona y desarrolla un docente su programa de enseñanza?, ¿cómo se comunica en el espacio donde ocurre el aprendizaje?, y ¿qué está consiguiendo? Todas estas preguntas se contestan desde muchos registros que han dado origen a la movilidad científica de la Didáctica ofreciendo teorías y modelos desde sus umbrales como disciplina. Estamos, de este modo, ante sutiles habilidades que dan a la docencia universitaria una trayectoria de reescritura y recapitulación de la acción práctica.

Las capacidades son el nervio del libro. Si bien han sido escritas desde la independencia de las distintas autorías de los capítulos, todas mantienen la misma exigencia y rigor: se abren anunciando la finalidad, que demuestra la razón por la que se propone la capacidad en la docencia universitaria; siguen los usos de la misma, como visión empírica; el escenario docente, que es su visión aplicativa en distintas áreas de conocimiento (Humanidades, Experimentales, Tecnologías, Sociales y Salud); el análisis y evaluación de una innovación curricular universitaria aportada como un estudio de caso que aloja una capacidad concreta; la propuesta de actividades, seleccionadas en forma de tareas para el desarrollo de destrezas en alumnos universitarios; un autotest de comprobación de los conocimientos vertidos en la capacidad, y referencias bibliográficas con relaciones de libros, artículos de revistas y sitios web.

A lo largo del libro, vislumbramos, por ejemplo, las capacidades siguientes: caracterización del docente como profesor reflexivo, y tutor, que motiva y crea actitudes positivas en estudiantes que revelan diversidad, que tienen problemas personales y de estudio, y que conviven en escenarios y ambientes diferentes. Asimismo, ofrece recomendaciones a la coordinación con

colegas en la impartición de conocimientos en aulas, y a la comunicación con estudiantes para facilitar acuerdos sobre el aprendizaje de metas y valores de una guía o programa, con una amplitud contenida por razón del número de créditos, de forma que dentro y fuera del aula se fomenten competencias de cooperación para la ejecución de tareas libres, y de naturaleza cognoscitiva, buscando fuentes de información, que se tienen que gestionar en situaciones cotidianas y cambiantes, de manera autónoma o en equipo, que hay que supervisar, sin que ello prejuzguen exposiciones en clase, la interrogación, la conversación o la discusión con los alumnos, el uso de nuevas tecnologías, o la evaluación de los aprendizajes y de la propia enseñanza, con pruebas que sean válidas hasta que la retroacción de unos y otros mejore la práctica. En todo caso, hablamos de capacidades que, al hurgar en las relaciones profundas entre curriculum, didáctica y psicología, están entre las más acuciantes de la docencia universitaria.

Los autores son veinticuatro profesores universitarios especialistas en el campo de la formación del profesorado de ocho universidades españolas. Las composiciones de las capacidades pertenecen a pedagogos, psicólogos y sociólogos de personalidad inconfundible en distintas áreas de conocimiento (Didáctica y Organización Escolar, Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación, Sociología y Psicología Social). El resultado ha sido un ingente trabajo de ordenación de la mejora de la docencia que se hace necesaria al hablar de la calidad universitaria en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

María José Carrera Gonzalo

Normas generales para la presentación de trabajos

La Revista de Educación es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser **originales o inéditos**, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores deberán hacer constar en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de **evaluación externa** todos los trabajos (Investigaciones, Ensayos, Informes y experiencias innovadoras), exceptuando los artículos de la sección monográfica que son solicitados por la Secretaría de la Revista. El original recibido será **evaluado anónimamente** por, al menos, dos expertos externos (por el procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo. Son objeto de evaluación externa tanto las investigaciones, como los ensayos, informes y experiencias innovadoras.
3. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - **En una hoja aparte** se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
4. 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 ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
5. 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.
6. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

- a) **Libros:**
- Obra completa**
Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplos:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capítulo de libro**
COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.
- Ponencias, congresos, conferencias y seminarios**
BOLÍVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.
- Varias obras del mismo autor**
MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.
– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.
– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.
- Mención de editores o coordinadores**
FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- b) **Revistas:** Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecomillado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.
- c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)
7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: Nombre y Apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación.
8. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, los apellidos e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
9. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. 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 el maquetado del artículo.
10. La Dirección de la Revista 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.
11. La recepción del artículo no supone su aceptación.

La Redacción de la Revista agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year; three regular ones and one especial

1. All manuscripts must be **original or unpublished** papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This **should be specified** by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers (Investigations, Essays, Reports and Innovative Experiences) are subject to **external assessment** except the articles for the monographic section that are requested by the magazine editorial team. The original paper will be **anonymously reviewed** by at least two external experts (this will be done according to the **double-blind method**, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English.
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified **on a separate sheet of paper**.
4. Length:
 - **Research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences, essays and reports** should not exceed 4,000 words. In these 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*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
5. 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.
6. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) **Books:**

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. et al (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Publication Centre of the Ministry of Education and Science.

Chapter book

COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prosses». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars

BOLÍVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) **Journals:** Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; E.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) **Web pages:** Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title "Web pages". The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.:

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

7. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. 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.
8. Direct citations 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.
9. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
10. The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.
11. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.

The Editorial Staff of Revista de Educación thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA Y CARLOS MARCELO GARCÍA: **Presentación.**

JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA: **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial.**

VARIOS AUTORES: **Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente.**

- FRANCISCO IMBERNÓN: **La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?**
- MIGUEL A. ZABALZA BERAZA: **Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado.**
- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: **Los profesores cuentan.**
- LOURDES MONTERO MESA: **Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial.**

MARILYN COCHRAN-SMITH; KENNETH ZEICHNER Y KIM FRIES: **Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la *American Educational Research Association* (AERA) sobre investigación y formación del profesorado.**

DENISE VAILLANT: **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica.**

EE-GYEONG KIM: **Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur.**

CLERMONT GAUTHIER: **La política sobre formación inicial de docentes en Québec.**

LILY ORLAND-BARAK: ***Lost in Translation* (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa.**

EMILIANA VEGAS: **Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica.**

FRANCESC PEDRÓ: **Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa.**

LAWRENCE INGVARSON Y ELIZABETH KLEINHENZ: **Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es