

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

10

Vol. 2

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 10 (2)
Octubre 2012

Editor

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Editores Asociados

Dra. Dª María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo
Dra. Dª Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo
Dra. Dª Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. Dª Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo
Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Comité Editorial

Dra. Dª Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo
Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester, Inglaterra
Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid
Dra. Dª Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona
Dra. Dª María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada
Dra. Dª Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal
Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada
Dr. D. José Mª CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo
Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid
Dra. Dª. Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago
Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath, Gran Bretaña
Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago
Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña
Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Dª Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla
Dra. Dª Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid
Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia
Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco
Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid
Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo
Dra. Dª Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. Dª María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. Dª Ana Mª MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna
Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada
Dra. Dª Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. Dª Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. Dª María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. Dª Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia
Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares
Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo
Dra. Dª Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna
Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile
Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal

Dra. Dª Nora RÁTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia
Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)
Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela
Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid
Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo
Dra. Dª Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.
Dra. Dª María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago
Dra. Dª Andriara SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.
Dra. Dª Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Dra. Dª Waneen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
Dra. Dª Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria
Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca
Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia
Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago
Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña
Dra. Dª María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo
Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago
Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo
Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago
Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. Dª Mª Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Webmaster

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 10 (2), Octubre de 2012
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

CALVO SALVADOR, A., HAYA SALMÓN, I. y SUSINOS RADA, T. *El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio* 7

ESTEBAN GUITART, M., OLLER, J. y VILA, I. *Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí* 21

PALOU SAMPOL, P., PONSETI VERDAGUER, F.J., VIDAL CONTI, J. y CANTALLOPS RAMÓN, J. *Facilitación de las relaciones interpersonales mediante un programa acuático educativo para personas con síndrome de Angelman* 35

GALLEGO ORTEGA, J.L. y MENDÍAS CUADROS, A.M. *¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso*..... 47

JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. *Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social* 62

MARTÍNEZ VIDAL, A., DÍAZ PEREIRA, P., MARTÍNEZ PATIÑO, M.J. y PRADA MARTÍNEZ, A. *Aprendizaje y retención de series de movimiento en personas mayores: diferencias en función del método empleado* 79

SOTO CARBALLO, J., GARCÍA SEÑORÁN, M.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S.G. *Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la Educación Secundaria* 95

GIL MADRONA, P. y DÍAZ SUÁREZ, A. *Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de Primaria hacia la asignatura de Educación Física* 109

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

MATUS LÓPEZ, M. y RODRÍGUEZ MODROÑO, P. *Pensamiento económico y valores: un experimento docente de teoría de juegos*..... 119

GARRIDO ÍÑIGO, P. *Viabilidad de las plataformas virtuales en la enseñanza de una lengua extranjera* 129



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

RECENSIONES

CAMILLI TRUJILLO, C. *Torrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Alianza Editorial. 289 páginas. ISBN: 978-84-206-6961-8 142

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web y DOAJ.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 80,7%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 10 (2), October 2012

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

CALVO SALVADOR, A., HAYA SALMÓN, I. y SUSINOS RADA, T. *The role of the school counselor in school improvement. A research study focusing on student voice as a factor of change*..... 7

ESTEBAN GUITART, M., OLLER, J. y VILA, I. *Connecting school, family and community through funds of knowledge and identity. A case study of a moroccan origin family* 21

PALOU SAMPOL, P., PONSETI VERDAGUER, F.J., VIDAL CONTI, J. y CANTALLOPS RAMÓN, J. *Facilitating interpersonal relationships through an educational aquatic program for people with Angelman syndrome*..... 35

GALLEGO ORTEGA, J.L. y MENDÍAS CUADROS, A.M. *What do university students know about planning of writing tasks? A case study* 47

JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. *Social-community and integrating educational actions with students at risk of social exclusion* ... 62

MARTÍNEZ VIDAL, A., DÍAZ PEREIRA, P., MARTÍNEZ PATIÑO, M.J. y PRADA MARTÍNEZ, A. *Learning and retention of series of movements by elderly persons: performance using modelling with and without mental imagery* 79

SOTO CARBALLO, J., GARCÍA SEÑORÁN, M.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S.G. *Approaches and learning strategies: a binomial to understand the performance in Secondary Education* 95

GIL MADRONA, P. y DÍAZ SUÁREZ, A. *Affective domain of the students of the 6th grade of primary education toward physical education* 109

RESEARCH EXPERIENCES

MATUS LÓPEZ, M. y RODRÍGUEZ MODROÑO, P. *Economic thought and values: a teaching experiment of game theory* 119

GARRIDO ÍÑIGO, P. *The feasibility of virtual platforms for foreign language teaching*..... 129

BOOK REVIEWS

CAMILI TRUJILLO, C. *Torrego, J. & Negro, A. (Coords.) (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Alianza Editorial. 289 pages. ISBN: 978-84-206-6961-8 142

Revista de Investigación en Educación is included in EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web and DOAJ databases.

The rejection rate of this journal amounts to 80.7%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio

Adelina Calvo Salvador

calvoa@unican.es

Ignacio Haya Salmón

Teresa Susinos Rada

teresa.susinos@unican.es

Universidad de Cantabria

RESUMEN: Esta investigación se desarrolla en tres centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria y analiza los diferentes roles desempeñados por el orientador (co-investigador, amigo crítico o evaluador) en el proceso de mejora que cada centro ha emprendido basado en el aumento de la participación del alumnado. El trabajo se desarrolló durante los cursos 2009/10 y 2010/11 en Cantabria (España) en el marco de una investigación perteneciente al Plan Nacional I+D+i¹ con una metodología etnográfica. Se concluye que el orientador es una pieza clave para la puesta en marcha y el mantenimiento de mejoras escolares y que las experiencias de voz del alumnado conllevan una modificación del estatuto de profesores, orientadores y estudiantes y la movilización de importantes cambios organizativos y curriculares.

PALABRAS CLAVE: Orientación educativa, voz del alumnado, participación, mejora escolar, trabajo psicopedagógico.

The role of the school counselor in school improvement. A research study focusing on student voice as a factor of change

ABSTRACT: This research is carried out in three schools – Infants, Primary and Secondary- and analyses the different roles played by the school advisor (co-researcher, critical friend or referee) in the improvement process that each school has undertaken based on the increment of participation of students. The work was carried out between 2009/10 and 2010/11 in Cantabria, Spain within a research programme belonging to the National R+D+i¹ Plan and performed in five phases with ethnographical methodology. It is concluded that the school counselor is a key figure for setting up and maintaining school improvement, and that experiences of student voice entail a modification in the status of teachers, school counselors and students and the mobilization of important changes to the organization and school syllabus.

KEY WORDS: Educational counseling, student voice, participation, school improvement, psychopedagogical work

Fecha de recepción 28/11/2011-Fecha de aceptación 30/01/2012
Dirección de contacto:
Adelina Calvo Salvador
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo. Avda. de los Castros, s/n
39005 SANTANDER

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este artículo² surge de una investigación más amplia centrada en promover mejoras en los centros educativos a partir del aumento de la participación del alumnado en diferentes aspectos del currículum y de la organización escolar. El objetivo último de la misma es acompañar a las escuelas en su camino hacia la democratización de las prácticas educativas, analizando el papel que tradicionalmente vienen jugando los estudiantes en los procesos educativos.

Aunque el volumen total de centros con el que se viene trabajando en esta investigación durante los cursos 2009-10 y 2010-11 es de siete, todos ellos localizados en la Comunidad de Cantabria, en este artículo nos centraremos en describir el trabajo realizado en tres de ellos. Analizaremos el trabajo desarrollado en un aula de 5 años (educación infantil), en un aula de 6º de educación primaria y en un programa de cualificación profesional inicial (de la modalidad aula profesional, ubicado en un IES). La metodología de investigación utilizada se inspira en la etnografía escolar y se centra en analizar las dinámicas de participación de los estudiantes con el triple objetivo de analizarlas, extenderlas y vincularlas a la mejora del aula y del centro educativo.

La finalidad de este artículo no es describir de una manera general las fases del proyecto, ni cómo se ha desarrollado de forma particular en cada centro educativo, sino analizar y comprender la relevancia del papel del orientador del centro en cada una de las fases de la investigación como agente implicado en un proceso de mejora escolar centrado en aumentar la voz del alumnado.

Este estudio trata de potenciar la labor de asesoramiento de los psicopedagogos ubicados en diferentes servicios como son las unidades de orientación (UO) (en el caso de infantil y primaria) y los departamentos de orientación (DO) (en el caso de la educación secundaria). Frente a otras tareas del orientador más centradas

en el diagnóstico y en una visión “reparadora” o de rehabilitación y especializada de sus intervenciones, con este trabajo se tratan de ensayar y potenciar actuaciones educativas del profesional de la orientación que ayuden a conformar en cada escuela una comunidad profesional de práctica como paso previo para animar y sostener mejoras en los centros escolares (López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi, 2011).

La hipótesis general que guía nuestro trabajo es que la situación de los escolares y su rendimiento académico puede mejorar cuando se produce una transformación en la escuela que viene desencadenada por un cambio de mirada en relación a lo que los jóvenes y niños son y pueden hacer en las escuelas. Para ello, los profesionales de la educación (maestros, tutores, orientadores, equipos directivos, etc.) deben articular los mecanismos necesarios para potenciar y aumentar la participación de los jóvenes en diferentes aspectos de la organización educativa.

Tal y como han señalado algunos estudios, nuestras escuelas son herederas del racionalismo que tiene una concepción de la infancia como un estado de mera transición hacia la vida adulta, lo que justifica y explica la imposición de la visión de los adultos en los centros (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta característica de nuestro sistema educativo tiene como consecuencia el silenciamiento de la mirada de los más jóvenes que viven sus días escolares con pocas ocasiones de participar y de expresar sus opiniones (Lodge, 2005), en los márgenes de un currículum que les ofrece una visión de la realidad infantilizada, alejada de los problemas sociales de su época y que suele silenciar los avances históricos en materia de libertad, democracia y derechos humanos (Torres Santomé, 2011).

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las mejoras en las escuelas surgen y pueden mantenerse en el tiempo a partir de pequeños cambios (no de grandes reformas) que conectan con las necesidades educativas de cada centro, con las preocupaciones de sus docentes y que, por lo tanto, son capaces de generar un discurso y unas prácticas que ponen en crisis algunos aspectos de las rutinas y de la cultura escolar preexistentes (Viñao, 2003). Se entiende así que cada escuela debe encontrar su trayectoria

particular para iniciar el cambio y poder generar escenarios educativos que sean enriquecedores para todos los alumnos. Es más, un proceso de mejora debe suponer un proceso de aprendizaje personal e institucional (Coronel, 2002).

En este sentido, el papel de la investigación educativa debe pensarse como una forma de generar conocimiento útil, realista y significativo para los docentes. Debe concebirse como una forma de mirar la realidad que les invite y les desafíe a repensar algunos aspectos de su práctica educativa, sobre todo aquellos que pueden estar funcionando como barreras para que cada niño, cada niña, pueda aprender algo significativo y desarrollar un sentido de pertenencia hacia el proyecto educativo y las prácticas de su centro (Parrilla, 2010). Para cumplir con este doble objetivo de desafiar la mirada docente en la búsqueda de buenas escuelas para todos, nuestro trabajo ha desarrollado dos estrategias. La primera tiene que ver con la metodología de investigación utilizada que tiene una clara inspiración etnográfica y está dirigida a comprender la lógica de las prácticas educativas focalizando su mirada en las dinámicas de participación o en la ausencia de las mismas. La segunda de estas estrategias tiene que ver con el rol de sujeto investigador que desempeñan los profesionales de los centros que colaboran en el proyecto.

En nuestro país existen varias líneas de investigación que confluyen en esta misma idea de mejorar la participación, bien del alumnado, bien de otros sectores de la comunidad educativa. Tanto desde la perspectiva de la democracia escolar (Bolívar y Guarro, 2007) como desde el campo de la educación para la ciudadanía (Martínez Rodríguez, 2005), diferentes autores han señalado las limitaciones y barreras que existen en los centros educativos para avanzar en el ideal “del gobierno de todos y entre todos” propio de la escuela democrática. De esta forma, se han analizado y revisado cuestiones como la composición de los Consejos Escolares, los Deberes y Derechos de los estudiantes, el sentido de los delegados de aula o las relaciones del centro con su comunidad. A partir de todo este cuerpo de conocimientos y experiencias, nuestra investigación se centra en potenciar la participación de los jóvenes en ámbitos que tradicionalmente han sido considerados como “informales”, espacios paralelos a los cauces formales de participación de la comunidad

educativa y que hacen referencia al discurrir de la práctica educativa a nivel de aula y centro. En la línea de las propuestas generadas desde el movimiento de voz del alumnado (Fielding, 2011; Susinos, 2009) nuestro punto de partida supone “ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer” (Rudduck y Flutter, 2007: 15).

Las investigaciones centradas en producir cambios en las escuelas haciendo efectivo del derecho del alumnado a participar han señalado la necesaria redefinición del papel del docente y las posibilidades de esta tradición de investigación para repensar el oficio del maestro desde los parámetros de la colaboración (Parrilla y Daniels, 1998), así como para potenciar la capacidad del mismo para la mejora. Se trataría con ello de entender que el desarrollo profesional del docente pasa por el mantenimiento de una actitud indagadora que le permita generar conocimiento local, crear marcos que permitan comprender su trabajo cotidiano, poder prever su práctica y teorizar sobre ella, así como conectar los problemas educativos con los problemas sociales y políticos más amplios (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Por otro lado, se han señalado también las potencialidades de la voz del alumnado para el desarrollo de una práctica de la orientación educativa sustentada en el acompañamiento y asesoramiento en los procesos de cambio y mejora (Nieto y Portela, 2008; Rodríguez Romero, 2008). Se trataría, en definitiva, de trabajar hacia el desarrollo de un asesoramiento comprometido con la mejora de la educación y con el reconocimiento del alumnado como ciudadanos de pleno derecho (Rodríguez Romero, 2008).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La metodología de investigación utilizada está inspirada en la etnografía dado que la finalidad última de nuestro trabajo es comprender en profundidad para mejorar los episodios de participación que se viven en cada escuela y que son protagonizados por los estudiantes.

Igualmente, nuestra investigación comparte los supuestos básicos de lo que se ha venido denominando investigación colaborativa dado que “defiende la investigación del profesional, llevada a cabo en colaboración con los universitarios, como medio de lograr una mejor comprensión de los procesos educativos” (Ainscow y West, 2008: 28-29). Esta filosofía nos ha inspirado para conformar, con investigadores de la universidad y profesionales de los centros educativos, los equipos mixtos de investigación que han trabajado en cada centro educativo. De esta forma, los orientadores se han incorporado al equipo de investigación aportando información e ideas imprescindibles para el desarrollo del proyecto sobre asuntos como el clima del centro, el trabajo en el aula o las posibilidades de mejora y cambio en cada institución.

Los orientadores con los que hemos trabajado formaban parte de diferentes servicios. Para el caso de los centros de educación infantil y primaria se trataba de un profesional que formaba parte de una UO y en educación secundaria, el orientador era el coordinador del DO del IES. Si bien la estructura del sistema de orientación y tutoría que se conformó en nuestro país a partir del desarrollo de la escuela comprensiva comprendía una actuación a tres niveles (sector, centro y aula), lo que supuso el desarrollo de tres servicios y profesionales diferenciados (equipos de orientación, departamentos y tutores), esta estructura se ha modificado en cada comunidad autónoma, existiendo en la actualidad una pluralidad de modelos que ya no responden de forma clara a la estructura original. En todo caso, cabe señalar que todos estos servicios fueron creados para contribuir a la mejora de los centros educativos (De la Fuente, 2006).

En la comunidad de Cantabria, la Consejería de Educación ha desarrollado un modelo basado en la creación de servicios internos de orientación, no solamente en la etapa de la educación secundaria (con los DO), sino también en infantil y primaria por medio de la creación de las UO, cuya implantación comienza en el año académico 2005-2006 en los centros que tienen más de 250 alumnos/as³. En dicho modelo, las Unidades se definen como estructuras especializadas en la orientación, la intervención psicopedagógica y el asesoramiento en los centros. Paralelamente, son consideradas como un órgano de coordinación docente junto a otros

como la Comisión de coordinación pedagógica, los Equipos de ciclo, los Equipos docentes, los tutores o la Comisión para la elaboración y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2008 y 2010).

La existencia de una estructura interna de orientación permite el desarrollo en los centros de una perspectiva del trabajo psicopedagógico tentativo, en construcción y cercana a los problemas que viven los profesores y los alumnos; una perspectiva que en definitiva se aleja conscientemente del modelo clínico, centrado en el diagnóstico y la intervención remedial (donde el profesional de la orientación adquiere el rol de experto), para avanzar hacia un modelo centrado en la comunidad educativa, el asesoramiento colaborativo y la mejora de los centros (Calvo, 2008; Domingo, 2004).

El proyecto se ha desarrollado a partir de cinco grandes fases que se adaptan a la realidad particular de cada centro. Dichas fases se han estructurado como sigue⁴:

- Fase 1. El encuentro en el centro educativo.
- Fase 2. Comprender las prácticas docentes.
- Fase 3. Compartir significados y orientar la mejora.
- Fase 4. Y el alumnado.... ¿qué opina?
- Fase 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella.

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, los instrumentos de recogida de datos utilizados han sido los que suelen ser habituales en la etnografía escolar. En nuestro caso y de manera más concreta se han empleado entrevistas, observaciones de aula, diarios, grabaciones en audio, dibujos y fotografías. Tras una primera descripción de los datos, se realizó un análisis e interpretación de los mismos a partir del procedimiento de la codificación temática (Flick, 2007; Simons, 2011), lo que supuso la elaboración de categorías y códigos de investigación mediante un proceso inductivo. Las categorías utilizadas se focalizaron en aspectos curriculares, organizativos y culturales y fueron las siguientes: barreras y ayudas a la participación, ámbitos de participación, voces presentes y voces ausentes durante la participación, normas y rutinas de aula y centro,

actividades educativas, metodología docente, rol del orientador, rol del docente y rol del alumnado.

3.1. Descripción de los casos

El caso 1 (educación infantil) se desarrolló en un centro de titularidad pública que se sitúa aproximadamente a 15 kilómetros de la capital de la comunidad autónoma de Cantabria. Se ubica en un contexto rural, convertido en zona residencial, con grandes urbanizaciones que acogen a población de nivel socio-económico medio-alto. En el curso académico 2009/10, cuando se realizó la recogida de datos, estaban escolarizados algo más de 450 alumnos/as entre las etapas de educación infantil (EI) y educación primaria (EP). La etapa de EI en este centro abarca tres niveles (3, 4 y 5 años), cada uno de ellos con tres líneas, lo que la convierte en una etapa que aglutina un número elevado de alumnado con respecto al número total del centro. Esta etapa agrupa a nueve tutores/as y tres maestras de apoyo, a los que se suman otros profesionales del centro que también intervienen: maestro especialista en pedagogía terapéutica, especialista en audición y lenguaje, auxiliar educador, fisioterapeuta y orientadora. El equipo de investigación quedó conformado por la tutora del aula, la orientadora del centro y dos investigadores de la universidad.

El caso 2 (tercer ciclo de educación primaria) se puso en marcha en un aula de sexto curso durante el año académico 2009/10. El centro, de titularidad pública, en el que se encuentran escolarizados 410 alumnos/as, se sitúa muy próximo a la capital, en un contexto que ha sido considerado como zona de expansión industrial en las dos últimas décadas. De acuerdo con los datos recogidos en el Proyecto Educativo, podemos afirmar que se trata de un centro de notable vitalidad pedagógica, destacando su implicación en planes y programas de apertura hacia la comunidad, la implantación de un proyecto de innovación pedagógica y organizativa o su participación en la red de Escuelas UNESCO de Cantabria. El equipo de investigación estuvo conformado por la tutora del aula y el orientador del centro e investigador de la universidad. El trabajo se desarrolla en un aula que ya se hallaba inmersa en algunas actividades y dinámicas dirigidas a promover la participación del alumnado en la vida pedagógica del centro y aula.

El tercero de los casos se desarrolló en un IES, concretamente, en un programa de cualificación profesional inicial (PCPI) denominado Ayudante Técnico en Peluquería (modalidad aula profesional). El programa estaba dirigido a jóvenes mayores de 16 años y menores de 20 que no habían conseguido el título de la ESO. En cuanto a su estructura, ésta se ha articulado en torno a tres módulos: uno de carácter general, en el que se imparten materias relacionadas con el ámbito socio-lingüístico, científico y de desarrollo personal; uno profesional, orientado hacia los aspectos específicos de cada cualificación profesional como los referidos al lavado y peinado del cabello, cuidados estéticos básicos de uñas, etc., y finalmente, uno práctico, que se desarrolla en las empresas del entorno. La duración del programa, que se desarrolló en el curso 2010/11 fue de un total de 1.050 horas de las que 150 tuvieron un carácter práctico y fueron desarrolladas en diferentes empresas de la comunidad. El programa se desarrolló en un centro creado en 1987 y que está ubicado en uno de los nuevos barrios de la ciudad de Santander situado en el extremo occidental de la ciudad. El equipo de investigación quedó constituido por tres investigadores de la universidad, el orientador del centro y el profesor del área de formación básica del PCPI.

Un resumen de las características hasta ahora señaladas del diseño de la investigación se recoge en la Tabla 1.

4. RESULTADOS

Nuestro proyecto de investigación, centrado en mejorar la participación del alumnado en el camino a una escuela más inclusiva, tiene un total de cinco fases que cada grupo de investigadores (uno por centro) adapta a las características de cada contexto. En todas estas fases, como veremos a continuación, el rol del orientador ha sido fundamental como co-investigador y facilitador del cambio. Dado que la descripción de las fases que aparece a continuación está centrada en los roles que han desempeñado los orientadores, el título elegido para cada una de ellas refleja el papel principal desarrollado por estos.

	Recogida de datos	Equipo de investigación	Situación del orientador
Caso 1 Aula 5 años. Educación Infantil	-Curso 2009-10 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio ▪ Fotografías 	Tutora del aula, orientadora y dos investigadores de la Universidad de Cantabria (UC).	Unidad de Orientación
Caso 2 Aula 11 años. Educación Primaria	-Curso 2009-10 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio 	Tutora del aula, orientador e investigador de la UC	Unidad de Orientación
Caso 3 PCPI. Educación Secundaria	-Curso 2010-11 -Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro entrevistas ▪ Tres observaciones de aula ▪ Diarios ▪ Grabaciones en audio ▪ Fotografías ▪ Murales 	Profesor del área de formación básica, orientador y tres investigadores de la UC	Departamento de Orientación
Investigación de inspiración etnográfica Investigación “colaborativa” Proyecto desarrollado en 5 fases			

Tabla 1. Metodología y muestra de la investigación

4.1. Primera fase. El orientador como facilitador de la entrada en el centro

En los tres casos la puesta en marcha del proyecto se inicia de la mano del orientador/a, quien se convierte en nuestro enlace en el centro, transmite la idea del proyecto al equipo directivo y colabora en la propuesta de aquellos tutores/as que pudieran estar interesados en participar.

Así pues, y en los términos como se ha descrito desde la investigación etnográfica, los profesionales de la orientación han desempeñado el rol de “porteros”, dado que nos han situado en el campo y nos han ayudado en el proceso de selección de los participantes en el estudio (centros y profesionales). Por otro lado, también han sido nuestros “informantes claves” puesto que nos aportan información relevante sobre los

casos de estudio, siento el nexo de unión entre dos universos simbólicos, el de los maestros y el de los investigadores (Monistrol, 2007).

Una vez realizado este primer contacto, el equipo de investigación de la universidad se traslada al centro para realizar una primera entrevista en la que estuvieron presentes el equipo directivo, el tutor-a que finalmente decide colaborar en el proyecto y el orientador/a (en los casos 1 y 2) y el profesor de formación básica y el orientador (en el caso 3). En la entrevista se exponen las principales características del proyecto y se esboza un plan tentativo de trabajo. El equipo de investigadores elaboraba, a raíz de las propuestas y matizaciones realizadas por el centro, un documento inicial que funciona a modo de contrato entre ambas partes y que resume los acuerdos de partida relativos a asuntos

como la confidencialidad de los datos o el carácter emergente del proyecto que irá concretándose en su desarrollo.

4.2. Segunda fase. El orientador como informante cualificado en la comprensión de las prácticas docentes

Esta fase consiste en aproximarnos a la realidad educativa en la que se desarrollarán las mejoras que serán propuestas por el alumnado, a partir de un análisis previo con los profesionales de los centros de las necesidades de mejora y aumento de la participación del alumnado.

La colaboración de los orientadores en esta fase ha sido crucial, dado que nos han facilitado el acceso a una visión más general y más amplia de las dinámicas de participación de los centros, lo que sin duda enriquece la visión particular del aula que nos ofrece el tutor, con independencia de que la mejora que resulte se circunscriba al aula o al centro en su conjunto. Su papel puede ser definido aquí como el de un “informante clave” que nos ofrece información relevante para el desarrollo de la investigación, mediante el desarrollo de una entrevista y los encuentros informales que ha mantenido con el equipo de investigación de la universidad. Por otro lado, el orientador ha desempeñado también la tarea de “informante cualificado” en el sentido en que sus visiones aportan elementos significativos para la comprensión de ciertos fenómenos o hechos educativos que no son siempre fáciles de observar en un acercamiento limitado al aula y al centro o que no están disponibles para el equipo de investigación en tanto que profesionales externos a la institución.

En esta fase se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos que son propios de la investigación cualitativa, concretamente, entrevistas, diarios de campo y observaciones.

En primer lugar, se han realizado entrevistas a los orientadores, tratando de conocer la realidad institucional en la que se enmarca el proyecto de investigación. Esta técnica nos ha permitido conocer sus ideas sobre la participación, la disposición frente a los cambios, las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, su grado de conocimiento y experimentación de actividades para mejorar la participación, etc. En segundo lugar, se ha

realizado una entrevista a cada uno de los tutores que colaboran con el proyecto de investigación (caso 1 y 2) y al profesor encargado de la formación básica (caso 3). Con esta entrevista se pretende profundizar en cuestiones generales del centro y en aspectos relacionados con la organización y gestión del aula, la metodología, agrupamientos, recursos, dinámicas de participación del grupo-clase, etc.

Además de las entrevistas se han realizado observaciones de aula en diferentes momentos, buscando rescatar algunos “episodios de participación” que nos servirían para el debate posterior. Así pues, estas observaciones tienen como finalidad recoger, entre otros aspectos, los sucesos de participación acontecidos en el desarrollo de las diferentes tareas/actividades, las normas y rutinas que rigen la vida cotidiana del grupo, las distintas opciones de agrupamientos, la disposición del alumnado, los materiales empleados, etc. En ocasiones estas observaciones se han apoyado en grabaciones de audio en el aula. Cada una de estas observaciones de aula ha generado un diario que, posteriormente, ha sido analizado con la ayuda de una rejilla de observación. Este instrumento se utilizó para focalizar nuestra mirada en las dinámicas de participación de cada caso, lo que nos ha permitido realizar un primer análisis comparativo entre todos los casos de estudio.

4.3. Tercera fase. El orientador como agente para la triangulación de la información y la negociación de significados

El análisis de todos los datos e informaciones busca ahondar en los sucesos de participación que se han considerado más relevantes, lo que a su vez produce interrogantes que facilitan la discusión con los profesionales del centro escolar. Para ello, se ha diseñado un encuentro-entrevista que gira en torno a dos cuestiones fundamentales: a) Poner de manifiesto que las observaciones realizadas son un mero instrumento de reflexión (que ofrece una visión puntual de la complejidad de los procesos educativos) y que se utilizarán para facilitar que los profesionales puedan analizar y mejorar dicha práctica y b) Recoger y amplificar la “voz del alumnado”, los mensajes que nos mandan sobre sus vivencias en el aula y partir de ellas para construir la mejora.

El papel del orientador en esta fase se ha centrado en aportar su particular punto de vista sobre los pasajes de participación que se han discutido, generando explicaciones y visiones diferentes y complementarias a las que han ofrecido los tutores y a las de los investigadores de la universidad. Este proceso ha servido para triangular la información recogida y para negociar los significados con los participantes del centro, de manera que todos los agentes implicados pudieran llegar a un acuerdo sobre la descripción y valoración de los sucesos de participación objeto de discusión. Con ello, se acercan los mundos epistemológicos de los

prácticos y de los investigadores, generándose nuevas categorías de descripción y análisis de la realidad educativa.

Las observaciones desarrolladas, las entrevistas, grabaciones y el posterior análisis de la información recogida nos han permitido ofrecer a los profesionales de los centros una serie de tópicos de participación y mejora sobre los que comenzar a discutir y que en cada centro educativo se han sistematizado en un documento propio. En la siguiente tabla se recogen de forma resumida los tópicos o centros de interés que han surgido en los tres casos.

Caso 1 (infantil)	Caso 2 (primaria)	Caso 3 (secundaria)
1. Promover la participación de todos/as en todos los rincones pedagógicos del aula. 2. El uso del cuento como actividad grupal vinculada a rutinas de clase. 3. La organización del alumnado en equipos de trabajo. 4. Normas y rutinas que promueven una organización democrática.	1. La dinamización de los tiempos de recreo por parte del alumnado y su participación en la organización de actividades. 2. El aumento de la participación del alumnado en las tareas de evaluación y la mejora de los procesos de autoevaluación. 3. La revisión de normas de funcionamiento en el aula mediante equipos de trabajo formados por el alumnado.	1. Revisar las normas del centro y la disciplina. 2. Mejorar la dinámica interna del grupo. 3. Promover la participación del alumnado en la vida del centro. 4. Aumentar la intervención del alumnado en el currículo.

Tabla 2. Tópicos sobre la participación en los tres casos

Estos tópicos han servido como punto de partida para discutir las posibles mejoras en cada centro, previa consulta al alumnado.

4.4. Cuarta y quinta fase. El orientador como observador participante en la consulta al alumnado y como amigo crítico en la mejora

El objetivo de la cuarta fase de la investigación es hacer una consulta al alumnado sobre las posibles mejoras que desea introducir en su aula y/o centro, partiendo de los pasajes y tópicos de participación que se han elaborado y discutido hasta el momento. Posteriormente cada centro pondrá en marcha la mejora que decida al finalizar la actividad de consulta al alumnado (quinta fase).

Teniendo en cuenta la variedad de canales de comunicación y expresión que pueden

utilizarse en el aula, la consulta al alumnado adoptó diferentes formas en cada uno de los centros, asegurando así que en la consulta podían oírse las voces de todos los alumnos.

En el aula de infantil (caso 1), la apuesta por recoger la voz del alumnado se apoyó en una consulta con diversidad de canales y lenguajes. Bajo el lema “*Es tiempo de participar*” la tutora, mediante una asamblea de clase, fue recogiendo la opinión del alumnado acerca de las actividades habituales en el aula, para que durante dos momentos a lo largo de la semana, fueran ellos mismos quienes pudieran elegir y decidir cuáles de esas actividades (u otras que ellos mismos imaginasen) podían desarrollar. Cabe destacar que la enorme presión que tenía la tutora de este grupo en aquellos momentos, en relación al cambio de etapa del alumnado y de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos hicieron reflexionar sobre las dificultades de introducir un

plan de mejora a partir de los cuatro tópicos discutidos en la fase tres de la investigación y en la conveniencia de centrar el plan de mejora en el desarrollo de dinámicas vinculadas a los relatos y cuentos. Por otro lado, el alumnado expresó en clase que notaba una diferencia en el nivel de su participación en el aula, haciéndose progresivamente menor según pasaban de curso y se llegaba al final de la etapa de infantil.

En el aula de primaria (caso 2), partimos de una trayectoria de consulta habitual al grupo por parte de la tutora mediante el denominado “consejo de clase”, de manera que a modo de asamblea cada semana los alumnos se organizaban para debatir sobre los aspectos del aula/centro que consideraban más importantes. De esta forma, ha sido el consejo de clase la dinámica que ha servido de plataforma para realizar la consulta al alumnado. Ante la pregunta “¿Qué podemos mejorar?”, el grupo realizó diferentes propuestas para resolver algunos conflictos que existían entre ellos relacionados con los comentarios que unos alumnos habían hecho sobre otros en el panel de comunicación del aula. Las normas de uso de panel, la confidencialidad de los datos y la privacidad en las plataformas y redes sociales en Internet (cuyas informaciones aparecían en el panel de clase) fueron algunos de los temas sobre los que se discutió.

En el PCPI (educación secundaria, caso 3) la consulta se organizó a partir de una actividad que el alumnado realizó de manera individual y posteriormente, en pequeño y gran grupo (asamblea de clase). Se propuso que, con la ayuda de cámaras desechables, los estudiantes pudieran circular libremente por el centro y aula durante un tiempo para fotografiar aquello que les gustaba, lo que les disgustaba y las mejoras que proponían en relación a lo que para ellos era menos grato. Bajo el tópico, “Y tú... ¿cómo lo ves?” los estudiantes pudieron discutir sus propuestas, elaborar un mural conjunto sobre aspectos positivos, negativos y mejoras del programa y del centro. Las conclusiones del trabajo fueron transmitidas al orientador del IES quien se encargó de hacerlas llegar a la dirección del centro.

En estas fases el orientador adoptó un papel de “amigo crítico” con respecto a los tutores e

investigadores, de manera que las observaciones realizadas le sirvieran para establecer un diálogo en torno a los dilemas de la profesión docente y del proceso de investigación que tienen como horizonte la mejora escolar aumentando la participación del alumnado. Este término refleja la necesaria creación de un clima de confianza para comenzar un proyecto en común (amigos o colegas), pero con el propósito explícito de funcionar como un espejo hacia el tutor y los investigadores, lo que sin duda ofrece un punto de vista diferente y enriquecedor sobre los procesos docentes e investigadores (de ahí la dimensión crítica) que fomenta esta investigación (Escudero, 2009).

Los orientadores se convertirán también en observadores directos de las actividades de mejora (observación participante), adquiriendo un rol fundamental en el seguimiento y evaluación del plan y entendiendo que los cambios organizativos y didácticos que se deriven del mismo puedan convertirse en futuras propuestas que, desde sus funciones de asesoramiento y dinamización de la innovación curricular, realicen al resto del centro en el curso escolar actual o en los próximos cursos.

En tercer lugar, los orientadores se convirtieron en valiosos agentes de evaluación del proyecto. Para ello, se analizaron las informaciones recogidas mediante las observaciones participantes que llevaron a cabo, así como a partir de la entrevista de evaluación que se realizó con ellos y que analizaba diferentes aspectos del proyecto y de los roles que cada profesional había adoptado durante el mismo.

Por último, los orientadores se han ido consolidando como depositarios de los cambios que ha generado el proyecto, de manera que han ideado diferentes formas de conseguir que la mejora se mantenga en el tiempo y pueda llegar a institucionalizarse, dándole una dimensión mayor de la que ha adquirido en cada aula.

Para finalizar este apartado presentamos, a modo de resumen, una tabla donde se recogen los roles y tareas que los orientadores han desarrollado en las diferentes fases de la investigación.

Fases del proyecto	Roles de los profesionales de la orientación
1. El encuentro en el centro educativo	- Facilita la selección y acceso a los casos. - Informante clave. - Generador de dilemas éticos.
2. Comprender las prácticas docentes	- Informante clave. - Informante cualificado.
3. Compartir significados y orientar la mejora	- Facilitador de la triangulación. - Generador de un encuentro entre la perspectiva de los profesores de la universidad y de los maestros-tutores.
4. Y el alumnado... ¿qué opina? 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella	- Observador participante. - Amigo crítico. - Co-evaluador del plan de mejora. - Sostenedor de los cambios.

Tabla 3. Roles de los profesionales de la orientación en las fases del proyecto

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los tres casos analizados en este artículo muestran la potencialidad de la tarea asesora del orientador/a en los procesos de mejora de centros educativos en cualquier nivel escolar. Los efectos beneficiosos del proyecto pueden verse en el alumnado, en el profesorado, entre los orientadores y en el centro educativo.

Tal y como ha quedado patente en la evaluación realizada con estos profesionales al finalizar el proyecto, los estudiantes han mostrado un alto grado de interés y de participación en el desarrollo del mismo percibiéndose, también, la demanda de un aumento progresivo de su capacidad de intervención y de decisión en el aula. Esta visión es apoyada por los tutores y profesores que también han formado parte del estudio.

En segundo lugar, los orientadores han valorado positivamente la relación de trabajo directa y cercana que han abierto con los tutores y docentes, permitiéndoles desarrollar un trabajo más activo en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y alejarse de una visión más clínica de la orientación. Su participación en el proyecto les ha abierto un nuevo ámbito de trabajo que hace hincapié en las potencialidades del alumnado para la mejora escolar, considerando que la participación de un agente externo en el centro ha sido una buena “palanca de cambio” (Ainscow, 2005) y una ayuda para que cuestiones como la innovación, la dinamización de las mejoras y su difusión vuelvan a jugar un papel central en su tarea diaria como orientadores.

La opinión de tutores y maestros, junto a la de los orientadores, nos permite afirmar que el proyecto les ha facilitado algunas vías para mejorar su profesión, dado que los resultados de las consultas al alumnado reflejaron aspectos del currículum y del centro que deberían mejorar, tales como el necesario cambio de los criterios e instrumentos de evaluación que el profesor utilizaba en el aula, la presión que vivían los alumnos por alcanzar algunos objetivos más propios de los primeros cursos de primaria que de infantil, la dinamización de los tiempos y espacios de los recreos, la revisión de las normas del centro o la mejora de las instalaciones.

Por último, y a nivel de centro, cabe señalar que los orientadores, tras participar en el proyecto, tienen nuevas claves para asesorar en el proceso de elaboración del Plan de Convivencia del centro y del Plan de Acción Tutorial, creyendo necesaria una mayor participación del alumnado como eje de dicho asesoramiento. También les ha ayudado a retomar iniciativas que se habían perdido en el centro y que estaban dirigidas a este mismo objetivo de dar voz al alumnado como son las asambleas de centro. Y junto con ello, se plantea la necesidad y el reto de llevar este cauce de participación no sólo al nivel de primaria, sino también al de la educación infantil. Finalmente, la pervivencia del proyecto en el centro se ha hecho visible, también, en la posibilidad de ampliar esta experiencia a otras aulas de estos mismos centros.

6. CONCLUSIONES

Para nosotros, la conclusión fundamental de esta investigación es que el orientador puede

jugar un papel central en los procesos de mejora escolar. La importancia del orientador es tal que, en nuestro trabajo, este profesional deviene un miembro más del equipo de investigación que se construye *ad hoc* en cada centro educativo con profesionales de la universidad y de los centros educativos. De esta forma, sus ideas, sus visiones, sus opiniones han ido conformando un proyecto que, si bien tenía una estructura previa, ha ido emergiendo progresivamente en cada organización educativa.

Entendemos con ello que el profesional de la orientación ha desarrollado su labor de asesoramiento al profesorado y al equipo directivo en su sentido más genuino de ayudar a movilizar los conocimientos y las potencialidades de cada uno de estos profesionales, del alumnado y del centro en su conjunto para generar una mejora. Encontramos así tareas colectivas frente a individuales, la colaboración frente a la intervención del experto, la visión posibilitadora frente a la deficitaria del alumnado, cuestiones todas ellas centrales para poder establecer relaciones profesionales verdaderamente democráticas.

Pensamos que con esta forma de entender el trabajo psicopedagógico, más desde un enfoque propiamente educativo y pedagógico y menos desde un enfoque terapéutico, el orientador, los docentes y el alumnado pueden enfrentar con mejores estrategias el problema de la sostenibilidad de los cambios escolares, al trabajar por una cultura escolar que facilite la creación de un sentido de comunidad, el desarrollo de un liderazgo distribuido o la creación de centros educativos más justos (Hargreaves y Fink, 2008).

Se trata, en definitiva, de posibilitar un trabajo psicopedagógico que pueda centrarse en mejorar el currículum y la organización escolar para que todos los estudiantes puedan tener éxito escolar y con ello, poner en un segundo plano las intervenciones especializadas, ligadas al diagnóstico y a las medidas especiales o excepcionales para determinados grupos de estudiantes o para algún alumno-a en particular. Actuaciones estas últimas que por otro lado, vienen siendo señaladas por la bibliografía especializada como las más desarrolladas por los orientadores en su trabajo diario e incluso, las más valoradas por la comunidad educativa

(Fernández Larragueta, 2011; Cano y García Nieto, 2009; Lázaro y Mudarra, 2000).

Por último, es una conclusión también de este estudio las posibilidades que ofrecen los servicios internos como son las unidades y departamentos de orientación, lugares donde estaban ubicados los profesionales que han participado en el proyecto. Qué duda cabe que estos psicopedagogos se hubieran encontrado con mayores barreras para participar en un proyecto de mejora escolar cuando se encuentran trabajando en un servicio externo al centro (como los equipos de orientación), lo cual es un argumento de peso para abogar por la creación de unidades de orientación en los centros de primaria e infantil.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

A pesar de los buenos resultados del proyecto y de la satisfacción que han mostrado los diferentes colectivos que han participado en el mismo (estudiantes, maestros, profesores universitarios, orientadores, etc.) es necesario señalar, también, algunos aspectos que todavía debemos mejorar.

En primer lugar, aunque los equipos directivos de los diferentes casos estaban informados del desarrollo del proyecto, es necesario que éstos tengan un papel más activo en el mismo. Creemos que esto es importante por dos motivos. El primero, porque algunas de las propuestas de mejora que han realizado los estudiantes incumben a estos equipos y a su gestión. Pensamos que estos cambios serían más factibles si el equipo directivo hubiera estado más presente en la investigación. En segundo lugar, este aspecto es importante porque, al igual que el orientador, el equipo directivo debe jugar un papel central en el mantenimiento de la mejora que cada centro propone. Esto es particularmente relevante si tenemos en cuenta los resultados de algunas investigaciones que muestran el importante papel del liderazgo en los centros docentes en la constitución de buenas prácticas que luchan contra el fracaso escolar y la exclusión social (Ritacco, 2011).

Por otro lado, algunos de los participantes de los centros educativos han considerado que este proyecto debería haber sido más ambicioso,

invitando a participar en el mismo a un mayor número de profesionales del centro, lo que supondría trabajar con más aulas y con un volumen mayor de estudiantes. Qué duda cabe que el mantenimiento del proyecto pasa porque el mismo pueda desarrollarse en más aulas, pero también pensamos que sería importante desarrollar redes de apoyo entre los docentes que permitieran al equipo de la universidad ir haciéndose progresivamente menos visibles y en consecuencia, hacer más autónomos a los docentes y orientadores.

En otro orden de cosas, el proyecto también se ha encontrado con algunas dificultades que se derivan de los casos seleccionados. De una manera o de otra, en todos ellos hemos trabajado con cierta presión, con la sensación de que había poco tiempo para hacer las cosas, cuestión que seguramente ha limitado los resultados del proyecto (aunque tengamos un nivel de satisfacción muy alto en relación al mismo). De esta forma, en el caso 1 se trabajó con un curso que se encontraba en el último año de la educación infantil, lo que generaba una gran presión en la tutora muy preocupada porque el alumnado pasara al primer curso de primaria con una buena iniciación a la lectura y la escritura e incluso con una cierta consolidación en algunos aspectos de estos aprendizajes. En el caso 2, hemos trabajado con el último curso de la educación primaria, lo que también suponía una situación particular de tránsito hacia otro nivel educativo y otro centro, aspectos y preocupaciones que estaban presentes en el tiempo en que hemos desarrollado el proyecto. Y finalmente, el caso 3 supuso trabajar en el marco de la educación secundaria pero en el ámbito de un programa de muy corta duración, dado que el alumnado comienza sus prácticas (que realiza en empresas de la zona) en el mes de mayo, por lo que el tiempo de trabajo en el aula se ve reducido considerablemente.

Precisamente esta limitación del proyecto que hemos señalado en relación a dónde se han ubicado los casos, puede ser vista como un reto y un éxito adicional del mismo puesto que, pese a todo, éste se ha desarrollado con buenos resultados. Incluso podríamos decir que el mismo ha posibilitado la participación del alumnado que tradicionalmente ha estado más silenciado en el sistema educativo como es el caso del alumnado de infantil (una edad donde se suele considerar que los alumnos no están todavía preparados para

participar) y el alumnado de un PCPI (donde nos encontramos con estudiantes que tienen una trayectoria de fracaso escolar). Creemos que éste debería de ser un objetivo para el futuro de esta investigación, seguir trabajando con grupos que históricamente han tenido menos voz y menos visibilidad en las escuelas.

Notas

1. Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
2. Una versión inicial de este trabajo fue presentada en el II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa que se celebró en Castellón, España, en Junio de 2010.
3. En España, estos servicios internos se están desarrollando en otras comunidades autónomas como Castilla-La Mancha, Asturias o las Islas Baleares. Por otro lado, la creación de estas estructuras responde a lo que se vienen considerando las tendencias de la orientación en el marco Europeo, donde a pesar de la diversidad de servicios, funciones y áreas de intervención se aprecia una progresiva incorporación del trabajo de la orientación al currículum escolar desde una perspectiva ecológica y sistémica (Grañeras y Parras, 2008).
4. Consúltense Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) para una descripción al detalle de las fases de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.) (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calvo, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, 89, 11-17.
- Cano, J. y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2008). *Modelo de Orientación para Cantabria. Propuesta*
(http://www.educantabria.es/orientacion_educativa/orientacion_educativa/modelo-de-orientacion/modelo-de-orientacion)
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2010). *Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria* (BOC del miércoles 14 de Abril de 2010).
- Coronel, J. M. (2002). Estrategias de mejora de la escuela. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 52-86). Madrid: Octaedro-CIDE.
- De la Fuente, M. A. (2006). Los servicios técnicos complementarios externos de los centros educativos no universitarios en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 1-39
(<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/articlos/viewFile/27/18>)
- Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En J. M. Moreno (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 363-391). Madrid: UNED.
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4: 1-4
(http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/art4/01_com_amigo_critico.pdf)
- Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Flick, U (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPS y D-CIDE.
- Lázaro, A. J. y Mudarra, M. J. (2000). Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos. *Contextos Educativos*, 3, 253-280.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *La educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29: 1-4
(http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/pdf_formato_29225200792820.pdf)
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.
- Oliveria-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Parrilla, A y Daniels, H. (Coords.) (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 1, 157-167
(<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/articlos/viewFile/222/132>)
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

ARTÍCULO ORIGINAL

Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí

Moisès Esteban-Guitart
moises.esteban@udg.edu

Judith Oller
judith.oller@udg.edu

Ignasi Vila
ignasi.vila@udg.edu
Universitat de Girona

RESUMEN: El objetivo del estudio que se presenta en este artículo, fundamentado en la teoría vygotkiana, es describir los fondos de conocimiento e identidad de una alumna y familia de origen marroquí que viven en Cataluña, España, así como documentar como los docentes pueden detectar los “fondos de conocimiento” de las familias y los “fondos de identidad” de sus alumnos y alumnas para establecer puentes de conexión entre la vida de los estudiantes y la instrucción escolar. Se utiliza un diseño cualitativo a través de la aplicación de distintas herramientas metodológicas: entrevista en profundidad, dibujo identitario, círculo significativo, genograma y fotografías para ilustrar las rutinas educativas de la familia.

PALABRAS CLAVE: Fondos de Conocimiento, Fondos de Identidad, Enseñanza Basada en la Cultura, Aprendizaje Significativo.

Connecting school, family and community through funds of knowledge and identity. A case study of a moroccan origin family

ABSTRACT: The purpose of the study presented in this article, grounded in sociocultural theory, was to describe the funds of knowledge and identity of Moroccan family and student in Catalonia, Spain, and to document how teachers can detect families’ “funds of knowledge” and students’ “funds of identity” to make direct links from students’ lives to classroom instruction. It is used a qualitative design, employing several techniques: interview, self-portrait, meaningful circle, genogram and photographs to illustrate family educational routines.

KEY WORDS: Funds of Knowledge, Funds of Identity, Culture-Based Teaching, Meaningful Learning.

Nota de agradecimiento:

Los autores agradecen los comentarios efectuados por los revisores. Este trabajo ha sido realizado en el marco de un proyecto de investigación (EDU2009-12875) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Fecha de recepción 27/01/2012 · Fecha de aceptación 08/10/2012

Dirección de contacto:
Moisés Esteban-Guitart
Departamento de Psicología
Universitat de Girona,
Plaça Sant Domènec, 9
17071 GIRONA

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la población escolar de origen extranjero ha crecido considerablemente. En este sentido, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante en el promedio de Estados de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) participantes en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido en sus siglas en inglés como informe PISA, es del 10%, cifra prácticamente igual a la media española (Instituto de Evaluación, 2010). A pesar de que hay países o ciudades con excelentes resultados y un porcentaje muy elevado de inmigrantes, como por ejemplo Canadá o Hong-Kong, los promedios de los alumnos cuyas familias son de origen inmigrante ofrecen peores resultados que los alumnos autóctonos, salvo en algunas excepciones como en Australia. En comprensión lectora, por ejemplo, la diferencia es de 44 puntos en los países de la OCDE y de 56 en España (488 puntos por el alumnado que tiene su origen en el país frente a 432 del alumnado de origen inmigrante). En el caso de la comunidad autónoma de Cataluña es de 82 puntos, solamente superada por La Rioja (Instituto de Evaluación, 2010, p. 60).

Tradicionalmente se han explicado estas diferencias aludiendo a supuestos déficits que el alumnado de origen extranjero tiene, por ejemplo déficits lingüísticos (Valencia, 2010). En el caso de Cataluña, las evaluaciones realizadas muestran que a niveles socioculturales semejantes los resultados académicos del alumnado de origen africano son significativamente peores que los del alumnado autóctono y el alumnado extranjero procedente del Este y de Latinoamérica (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, 2009). En relación al conocimiento del catalán, el alumnado de lengua inicial románica obtiene resultados significativamente más altos –en comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita– que el alumnado de lengua inicial árabe, amazig o sinotibetana (Vila et al., 2009). Sin embargo los resultados dependen de variables mediadoras como la adaptación escolar (Vila et al., 2009) y la presencia social y

competencia lingüística formal –escrita, académica– e informal –competencia lingüística en conversación– en la lengua materna (Oller y Vila, 2012). En definitiva, parece que una de las razones que se invocan para explicar el rendimiento académico es el dominio del instrumento lingüístico y sus contextos de uso. En este sentido, los estudios realizados sobre el conocimiento de castellano y catalán del alumnado extranjero de Educación Infantil y Primaria en Cataluña constatan que el alumnado de origen extranjero sabe significativamente menos catalán y castellano que el alumnado de origen nacional (Oller y Vila, 2011, 2012; Vila, 2008). De hecho, se requiere de seis años para alcanzar un dominio de la lengua con que se enseña en la escuela, siendo el alumnado de origen árabe quienes obtienen más bajos niveles en catalán y español, exceptuando aquellas situaciones en las que hay continuidad entre la lengua escolar y la lengua del entorno (Oller y Vila, 2011).

Sin embargo, la hipótesis psicolingüística según la cual el alumnado extranjero tiene resultados académicos peores que los del alumnado nacional porque desconoce la lengua de la escuela es, aisladamente, insuficiente para explicar el fracaso escolar ya que gran parte del alumnado procedente de los países del Este, con una lengua formalmente muy distante respecto al catalán y castellano, obtienen mejores puntuaciones que el alumnado de origen africano. Además, la escolarización previa en su lengua materna, así como la utilización de la lengua más allá de la escuela, en el entorno social, facilita el desempeño académico en catalán y español (Oller y Vila, 2011).

Según el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), lo relevante son las relaciones de poder entre el grupo cultural mayoritario y el minoritario (Ogbu, 1982). Dicho en otras palabras, esta perspectiva sugiere que los niños y niñas de clase media, así como los grupos mayoritarios realizan una transición menor y menos problemática de la familia a la escuela que los alumnos de clase trabajadora y los grupos minoritarios. En realidad, para los primeros, la cultura escolar *se da por supuesta* (se comparte el marco de referencia, el sentido y los códigos verbales y no verbales), mientras que para los segundos hay un desconocimiento y una distancia que entorpece los procesos de relación entre ambos entornos (Poveda, 2001). Se podría hipotetizar que el

alumnado autóctono puede atribuir sentido y significado a los contenidos escolares más fácilmente en comparación al alumnado de origen extranjero. Entendiendo por “sentido” el impacto o vínculo subjetivo que el aprendiz establece en relación al contenido de aprendizaje y por “significado” la definición cultural y socialmente compartida en relación al contenido. Desde una perspectiva constructivista, el alumno aprende un contenido cualquiera (por ejemplo una norma de conducta, un procedimiento o un concepto) cuando es capaz de atribuirle sentido y significado, es decir, cuando establece relaciones sustanciales entre lo que sabe y conoce y el contenido objeto de aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 1988). En este sentido, una clase de Historia dedicada a la II Guerra Mundial dará lugar a la dotación de sentidos y construcción de significados distintos en el caso de un alumno que no posee conocimientos previos de Historia, ni interés alguno con la II Guerra Mundial, con otro familiarizado con el hecho histórico a través de las conversaciones mantenidas con su padre, quien participó en la misma. Según una perspectiva piagetiana, podríamos decir que lo que no podemos asimilar a ningún esquema previo carece totalmente de sentido para nosotros, siendo muy difícil poder construir significados en relación al contenido (Piaget, 1972).

Por eso desde una perspectiva vygotskiana podemos concluir que la educación formal conlleva desarrollar conceptos científicos (Vygotski, 1977), mediados por los profesores y las actividades de enseñanza y aprendizaje, como prolongación y, a partir de, los conceptos espontáneos que los alumnos han aprendido a través de su experiencia en situaciones informales de enseñanza y aprendizaje, lo que se conoce como “enseñanza basada en la cultura” (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005), “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) o, genéricamente, procesos de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). Sin embargo, lo que el marco de las continuidades-discontinuidades añade, próxima a la concepción de la enseñanza basada en la cultura, es que no hay aprendizaje significativo, ni andamiaje eficaz, fuera de un contexto o actividad significativa. En el caso de situaciones marcadas por niveles de diversidad social y cultural, ello comporta reconocer los recursos, estrategias y fuentes de sentido y significado del aprendiz. Lo que nos remite, directamente, a sus formas de vida y aprendizaje, y a su cultura familiar como agente de socialización y recurso educativo (Reyes y

Esteban-Guitart, 2012). Cuando hay continuidad social y cultural, la transición entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos es más fácil y natural. En cambio, en situaciones de discontinuidad las personas de origen inmigrante pueden experimentar más dificultades en el establecimiento de sentido y construcción de significado en relación a los contenidos escolares.

El estudio que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que tiene el objetivo de implementar en el contexto de Catalunya el programa educativo “Funds of Knowledge” (Fondos de Conocimiento), que pretende como finalidad general optimizar las relaciones entre familia, escuela y comunidad en contextos de diversidad social y cultural.

1.1. El programa Fondos de Conocimiento (“Funds of Knowledge”)

Frente a la perspectiva del déficit introducida anteriormente, el proyecto “Fondos de Conocimiento” (“Funds of Knowledge”), desarrollado en la Universidad de Arizona, parte de la premisa de que todas las personas disponen de recursos educativos, “fondos de conocimiento”, acumulados en su historia social, laboral y familiar. El origen del programa educativo se remonta al interés en el estudio de las redes de intercambio económico por parte de inmigrantes mexicanos residentes en los Estados Unidos de América. Mucho más que un fenómeno puramente económico, Vélez-Ibáñez (1983) examinó el pegamento social y cultural que sostiene dichas relaciones transnacionales basadas en lo que llamó confianza mutua (“mutual trust”). Según el autor, la confianza “da forma a las expectativas de las relaciones dentro de amplias redes de vínculos interpersonales, en las que intimidades, emociones, informaciones, favores, bienes y servicios se intercambian” (Vélez-Ibáñez, 2010, 46). Dicho con otras palabras, la vida transfronteriza depende del establecimiento de relaciones y vínculos sociales, basadas en la confianza mutua, que puedan lidiar con la incertidumbre y conflictos generados como resultado de la migración.

Liderado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) surge, en la década de los 80 del siglo XX, el “Proyecto Tucson” (“The Tucson Project”) que tenía el objetivo de estudiar los sistemas de intercambio de la comunidad de origen mexicano de Tucson (Arizona). La metodología llevada a

cabo era de corte cualitativa. Más en concreto, los investigadores realizaban entrevistas etnográficas a los hogares de familias de origen mexicano. Posteriormente, se incorporaron Norma González, antropóloga, y Luis Moll, psicólogo educativo, así como distintas maestras como Cathy Amanti. En la década de los 90 se realiza el proyecto Fondos de Conocimiento propiamente vinculado a la educación (“the Funds of Knowledge for Teaching project”). “Un aspecto central era el estudio etnográfico de las familias, una aproximación utilizada para investigar y analizar la historia familiar de los hogares de los alumnos de habla hispana, particularmente su historia laboral. La experiencia ha revelado la enorme riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, así como habilidades y estrategias halladas en cada hogar, lo que hemos llamado fondos de conocimiento” (González, Andrade y Carson, 2001, 101).

De modo que por “fondos de conocimiento” se entiende: “Los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47). El concepto retiene, no solamente las habilidades, destrezas, informaciones y conocimientos que los hogares acumulan resultado de su experiencia vital, sino también las redes sociales de intercambio, retomando la idea original de Vélez-Ibáñez (1983). “Utilizamos la expresión *fondos de conocimiento* para referirnos a las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186).

Sin embargo y, bajo la perspectiva de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), el problema estriba en el hecho que muchas veces estos recursos (fondos de conocimiento) son desconocidos –y por lo tanto silenciados– en las escuelas que suelen estar bajo el dominio de otro grupo cultural. En este sentido, el objetivo general del proyecto consiste en aproximar la cultura escolar a la cultura familiar a través de la formación de los docentes en técnicas antropológicas como la etnografía con el objetivo de desarrollar innovaciones curriculares basándose en los conocimientos y habilidades detectadas en los hogares de sus alumnos y alumnas (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y

González, 2001; Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Es decir, se parte de la premisa de que todos los alumnos y alumnas, más allá de su condición económica, lingüística y cultural, disponen de fondos de conocimiento. Ejemplos de “fondos de conocimiento” serían habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte del maestro o la maestra, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias. Por ejemplo, Sandoval-Taylor (2005) descubrió que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas de Primaria (donde un 50% era minoría hispánica, un 40% indígenas norteamericanos y un 10% norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción. A partir de aquí, la autora decidió realizar una unidad didáctica alrededor de la construcción. El tema era “¿cómo construir una casa?” Basándose en esta pregunta se realizaron varias actividades como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, realizar un diccionario bilingüe vinculado a la construcción, construir una casa proporcional para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas. Se ha demostrado que este tipo de experiencias tienen repercusiones en la práctica educativa y, sobre todo, en las relaciones entre familia y escuela. Los docentes modifican sus percepciones del alumnado, muchas veces llenas de prejuicios y estereotipos de origen social. Además, se establecen relaciones entre los maestros y maestras y las familias de los alumnos basadas en la confianza mutua, el reconocimiento, el intercambio de conocimiento y la valoración recíproca. Al incorporar los fondos de conocimiento en la práctica del aula se consigue, también, vincular los contenidos científicos escolares con las formas de vida de las comunidades, produciéndose innovaciones curriculares que permiten vincular la escuela con la vida de alumnos y alumnas, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

Una de las críticas que se ha hecho al programa es que no siempre los fondos de conocimiento de la familia se convierten en las fuentes de sentido de los alumnos en el momento de construir significados escolares. Es decir, los fondos de conocimiento de un hogar no garantizan, por sí mismos, que sean recursos educativos, fuentes de sentido, para los alumnos. Precisamente se ha introducido el concepto de “fondos de identidad” para enfatizar los recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, que forman parte de la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart, 2012a, en prensa; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011). Cuando una persona –un alumno– se define como deportista, amante del Fútbol Club Barcelona, nos está informando, en este caso, de fondos de identidad vinculados a un deporte, el Fútbol. Esta fuente de sentido e identidad se puede convertir en recurso pedagógico cuando se incorpora en la actividad escolar al realizar, por ejemplo, una unidad didáctica de Matemáticas a partir de las medidas y conversión de las mismas de un campo de fútbol. Es más fácil que en estas situaciones el alumnado muestre una *actitud favorable* para el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) al vincular el contenido de aprendizaje con sus conocimientos previos, intereses y disposiciones subjetivas. Dicho con otras palabras, partiendo de los fondos de conocimiento y de identidad de las personas se intenta ejemplificar y extender los conceptos científicos, aprendidos a través de la instrucción formal, con los conceptos espontáneos, derivados de sus formas de vida y contextos informales de socialización.

2. METODOLOGÍA

Con el objetivo de poder detectar los fondos de conocimiento e identidad de la familia analizada se adopta la multi-metodología autobiográfica extendida (Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Esteban-Guitart, 2012b; Esteban-Guitart y Vila, 2012; Saubich y Esteban-Guitart, 2011), inspirada en la multi-metodología autobiográfica de Bagnoli (2004), como enfoque metodológico, en adelante MMAE. La MMAE ofrece al investigador distintas estrategias o técnicas metodológicas que tienen el objetivo de estudiar la identidad, fondos de conocimiento y

formas de vida de los participantes (Esteban-Guitart, 2012b). Al tratarse de un enfoque cualitativo se prioriza la profundidad a la cantidad, de modo que la idea es estudiar un mismo fenómeno utilizando distintas herramientas metodológicas. A continuación detallamos los participantes en el estudio, las técnicas metodológicas utilizadas, así como el procedimiento llevado a cabo.

2.1. Participantes y procedimiento

La experiencia llevada a cabo se realiza con un equipo docente de P5 de un colegio público de Salt (Girona, Catalunya), con un porcentaje de inmigración en Infantil de un 52%. El término municipal de Salt ha experimentado en las últimas décadas un aumento espectacular de la población de origen extranjero. En los diez últimos años, la población autóctona en Salt se ha reducido un 15,6%, mientras que la población de origen inmigrante ha aumentado un 92,8%. En la actualidad, los extranjeros llegan ya al 57% en el tramo de edad entre los 20 y los 40 años. Según datos oficiales del IDESCAT (Instituto de Estadística de Cataluña), en el año 2011 Salt tenía una población de 30.389 habitantes, de los cuales 12.756 son de origen extranjero, representando el alumnado procedente de Marruecos el mayor porcentaje de población extranjera presente en la escuela, un 29,7% (IDESCAT, 2012).

Dada la cantidad de alumnado de origen marroquí y el rendimiento académico que, como se ha comentado en la introducción, este colectivo tiene en Cataluña, el equipo docente eligió una familia procedente de Marruecos. Antes, los docentes se familiarizaron y entrenaron con la utilización de las distintas técnicas metodológicas que explicaremos en el siguiente apartado. Además, previamente a las entrevistas a la familia elegida, se leyeron y discutieron distintas experiencias llevadas a cabo en los Estados Unidos de América relacionadas con el programa “Fondos de Conocimiento” (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, 1997).

Una vez familiarizados con la filosofía del programa, así como aprendido las distintas estrategias de la MMAE, el equipo docente formado por tres maestras eligió una familia de un grupo clase de P5 de una de las maestras. Después de realizar el primer contacto en la escuela, la maestra visitó a la familia en su hogar y aplicó las

distintas técnicas metodológicas con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento, así como los fondos de identidad del alumno. En la primera sesión se realizó la entrevista, que explicaremos posteriormente, un genograma para conocer la estructura familiar, se aplicó la técnica del “dibujo identitario”, así como la instrucción del análisis de las rutinas educativas familiares a través de fotografías. Las fotografías fueron recogidas en una segunda visita. En esta segunda sesión, la entrevistadora y la familia hablaron de las fotografías, así como realizaron los “círculos significativos”. Una vez obtenida toda la información el equipo docente y de investigación se reunió para analizar el material y detectar los fondos de conocimiento e identidad.

La familia, que procede de Tánger (ciudad del norte de Marruecos), en el año 2011 hacía 12 años que vivía en Cataluña, a pesar de que mantienen el contacto con su país de origen a través de visitas y conversaciones telefónicas con los abuelos y abuelas. El padre de la familia, que tiene tres hermanos y tres hermanas estaba en el momento de hacer las visitas en el paro, habiendo trabajado en la construcción. La madre, en el momento de la entrevista, trabajaba como asistente en un hogar, ayudando en las tareas a una persona de edad avanzada, vecina de la familia. En el hogar viven el padre, la madre y sus cuatro hijos: tres niñas, que asisten a la escuela de Salt, y un niño, aún no escolarizado. La maestra que conduce la entrevista es profesora de una de las niñas, de cinco años de edad.

2.2 Técnicas metodológicas utilizadas

El equipo docente eligió cinco técnicas de las disponibles según la MMAE (Esteban-Guitart, 2012b). A continuación detallamos cada una de ellas.

2.2.1. Entrevista original del programa “Funds of Knowledge” (González, Moll y Amanti, 2005)

En el procedimiento original del programa educativo “Funds of Knowledge” se utiliza una entrevista en profundidad dividida en tres secciones que se desarrollan a partir de tres visitas que los docentes realizan a las casas de sus alumnos (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Los contenidos de la entrevista se desarrollan alrededor de tres cuestiones, a saber: 1) usos de la lengua, historia migratoria, laboral y estructura

familiar; 2) rutinas familiares, tareas domésticas, educación y lenguaje; y, finalmente, 3) actitudes parentales, educación, economía y religión.

2.2.2. Dibujo identitario

Originalmente diseñado por Bagnoli (2004) para estudiar la identidad desde una perspectiva narrativa y autobiográfica, se utiliza la versión y adaptación al castellano realizada por Esteban-Guitart y colaboradores (Esteban-Guitart, Nadal, Vila y Rostan, 2008; Esteban-Guitart y Vila, 2010; Gifre, Monreal y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011). La instrucción es la siguiente: “¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, las cosas y personas que para ti son importantes, significativas, en este momento”. Una vez el participante ha realizado el dibujo, el entrevistador realiza la siguiente pregunta: “¿Puedes explicar lo que has dibujado?” El dibujo se convierte en una excusa para fomentar el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado alrededor de sus fondos de identidad: las actividades, personas, aficiones o contextos relevantes para el entrevistado.

2.2.3. Rutinas educativas familiares a través de fotografías

Esta tarea metodológica se basa en la propuesta desarrollada por Poveda, Casla, Messina, Morgade, Rujas, Pulido y Cuevas (2007) y González-Patiño (2011). Con el objetivo de estudiar las rutinas y formas de vida, los investigadores ofrecen una cámara fotográfica a los participantes en el estudio y les piden que hagan fotografías sobre sus rutinas diarias durante una semana, fotografías que son posteriormente explicadas. González-Patiño (2011) propone una pequeña variante de esta técnica al preguntar: “¿Podrías hacer como mínimo cinco fotos por día de actividades, sitios y eventos que sean importantes para ti?”. Siguiendo esta línea de trabajos, se propuso focalizar el objeto de análisis en las actividades educativas de la familia. La instrucción fue: “Me gustaría que hicieras fotos, durante una semana, de los momentos que crees que son educativos, es decir, aquellas situaciones que estás enseñando alguna cosa a tu hijo o a tu hija”. En esta tarea, el objetivo es descubrir las creencias que tienen las personas sobre la educación (cuándo consideran que hay educación, situaciones vinculadas al aprendizaje de alguna cosa), así como analizar las prácticas de

alfabetización y educación de una determinada familia.

2.2.4. Genograma

El genograma familiar es una técnica utilizada frecuentemente en el ámbito socio-sanitario, especialmente en la terapia sistémica. Consiste en una representación gráfica de, como mínimo, tres generaciones (en nuestro caso los abuelos, padre y madre, hijo e hijas).

2.2.5. Círculo significativo

La última estrategia utilizada, basada en los mapas relacionales, es el “círculo significativo”. Consiste en representar, en medio de una circunferencia que simboliza a la persona entrevistada, las personas, actividades, objetos e instituciones relevantes –significativas– para ella, teniendo en cuenta que cuanto más al centro están, más importantes y significativas son. En este caso, dicho procedimiento permite documentar las fuentes de sentido de la persona, considerados fondos de conocimiento e identidad susceptibles de utilizarse como herramientas educativas.

3. RESULTADOS

Dividimos los resultados obtenidos en dos apartados. En primer lugar, ilustramos la información obtenida en relación a los fondos de conocimiento detectados mediante la aplicación de las distintas estrategias metodológicas, a saber: 1) la entrevista en profundidad, 2) el dibujo identitario del padre y la madre, 3) las rutinas educativas familiares a través de fotografías, 4) el genograma familiar y, finalmente, 5) el “círculo significativo” de la madre. En segundo lugar, nos centramos en los fondos de identidad de la alumna analizada, la hija de cinco años de edad. Para ello prestamos especial interés a su dibujo identitario y su círculo significativo.

3.1 Fondos de Conocimiento detectados

En la Tabla 1 aparecen los principales fondos de conocimiento detectados de la familia, es decir, los cuerpos de conocimiento, destrezas y habilidades acumulados basándose en la historia laboral, social y cultural de la familia, esenciales para su funcionamiento y bienestar.

Conocimientos lingüísticos. La familia habla perfectamente el árabe, el catalán, el español y el francés
Conocimientos vinculados a la construcción. Relacionados con la antigua profesión del padre
Conocimientos relacionados con la cocina. La madre cocina comida marroquí y comida mediterránea
La religión. Son creyentes y practicantes de la religión musulmana, especialmente el padre

Tabla 1. Fondos de Conocimiento de la familia analizada

En relación a los conocimientos lingüísticos, el padre y la madre han estado escolarizados y saben leer y escribir sin ninguna dificultad en árabe y en francés. También han aprendido, a lo largo de los doce años que están en España, el catalán y el español.

A pesar de que en el momento de la entrevista el padre de familia está en el paro, ha trabajado en el mundo de la construcción de modo que en la organización de las tareas domésticas el

padre realiza las labores de reparación y mantenimiento del hogar. La madre, que se ocupa de las compras y la cocina, comparte las tareas de crianza de sus hijos e hijas con el padre, ya que éste dispone de más tiempo al no trabajar. En este sentido, a menudo el padre está con sus hijos, como puede observarse en la fotografía que aparece en la Figura 1, donde se observa cómo está jugando con el ordenador con el hijo pequeño de la familia.



Figura 1. Fotografía donde aparece el padre y su hijo interactuando con un ordenador



Figura 3. Fotografía donde aparece la hermana mayor ayudando a su madre a cocinar



Figura 2. Fotografía donde aparece la hermana mayor ayudando a una hermana pequeña en sus deberes escolares

En relación a las rutinas educativas, del total de fotografías realizadas (8), en dos de ellas se observa a las hermanas haciendo los deberes y se observa cómo la hermana mayor ayuda a sus dos hermanas pequeñas (ver Figura 2). A pesar de que los padres están escolarizados no han participado en el sistema educativo español, de modo que la hermana mayor suele ocuparse de ayudar en las tareas escolares, colaborando la madre y el padre cuando pueden.

Otra actividad que la familia considera que es educativa, y que aparece en cinco de las fotografías realizadas, es la implicación en tareas domésticas, especialmente en relación a la comida (preparar la mesa, recoger los platos o ayudar en la cocina, como puede observarse en la fotografía que aparece en la Figura 3).

En la entrevista, la madre enfatiza que es muy importante dar responsabilidades a los niños y niñas, cuando éstos son pequeños. De modo que los hijos, menos el pequeño, se hacen la cama, ayudan a preparar la mesa, van a comprar el pan o hacen la lista de la compra. En realidad, la madre cuenta que, según el Corán, aproximadamente a los nueve años –la hija mayor tiene 11–, se considera que los niños y niñas deben ser ya autónomos y responsables, así como saber realizar todas las tareas implicadas en el mantenimiento y funcionamiento de un hogar. A pesar de que los padres comentan que notan muchas diferencias en relación a su infancia y la infancia que tienen sus hijos, en el sentido que en su país de origen la implicación familiar en tareas domésticas empieza mucho antes que aquí. Según dicen, piensan que aquí la infancia se expande y se dedica más tiempo a jugar. En este sentido, dicen que ellos a los seis años colaboraban en la crianza de sus hermanos, especialmente la madre, así como en tareas domésticas, en el caso de la madre, y en tareas de ayuda al padre, en el caso del padre de familia entrevistado. En este sentido, concluyen que en el país de destino, España, los niños y niñas crecen más lentamente y se les exige menos en comparación a lo que fue su infancia.

Uno de los aspectos que se repite a lo largo de las dos visitas realizadas a la familia son las referencias a la religión musulmana. De hecho, en el dibujo identitario del padre aparece rezando (ver la Figura 4), mientras que en el círculo significativo de la madre uno de los elementos que aparece es también la religión (ver Figura 5).



Figura 4. Dibujo identitario del padre

Según cuentan en la entrevista en profundidad, a pesar de sentirse catalanes y españoles se sienten también marroquíes especialmente musulmanes. En este sentido, leen y siguen el Corán, rezando cinco veces al día (como atestigua el dibujo identitario del padre que aparece en la Figura 4).



Figura 5. Círculo significativo de la madre entrevistada

En general, se detectan conocimientos vinculados a la religión musulmana, conocimiento del Corán; al uso del catalán, el castellano, el árabe y el francés –a pesar de que lo saben y conocen su uso es más residual–; a la cocina y las distintas tareas domésticas que realizan y a la construcción, por ejemplo tareas de reparación del padre.

3.2 Fondos de identidad detectados

Como hemos anotado anteriormente, disponer de fondos de conocimiento no es sinónimo de que se conviertan en fondos de identidad, es decir, que los hijos e hijas (los alumnos) se apropien de ellos. En este sentido, hemos definido el concepto de “fondos de

identidad” como aquellos recursos (personas, instituciones, actividades) que la persona incorpora como elementos de su auto-definición y auto-expresión. Por lo tanto, los fondos de identidad, de origen social y cultural, nos informan sobre las experiencias previas y el sentido (aquello que para uno o una es significativo). En nuestro caso, nos centramos en la detección de los fondos de identidad de la niña de cinco años alumna de la maestra que realiza las visitas a la familia.

En relación a la lengua, la niña está escolarizada en catalán y castellano, de modo que habla y está aprendiendo a escribir en ambas lenguas. Además, la niña conoce el árabe ya que sus padres hablan con ella en árabe. En la entrevista en profundidad la madre cuenta que en un primer momento querían hablar solamente en catalán en casa, para que así fuese más fácil para sus hijos la incorporación a la escuela, siendo el castellano un idioma garantizado ya que la televisión y el entorno social lo utiliza. Sin embargo, en una visita realizada a Marruecos, los padres observaron que sus hijas tenían problemas para comunicarse con la gente de allí. De modo que decidieron hablar árabe en el hogar familiar, para no perder la lengua del país de origen, y hablar catalán y castellano en la calle y la escuela. En definitiva, las lenguas, árabe, catalán y castellano, pueden considerarse fuentes de identidad, recursos que la alumna tiene, a pesar de que no están incorporados en la definición que hace de sí misma y de aquello que le gusta.

En el dibujo identitario, la niña se dibuja al lado de su madre y su hermana mayor (ver Figura 6). Cuando se le preguntó por qué no había dibujado a otra gente, la niña dijo que no había tenido espacio suficiente en el papel.



Figura 6. Dibujo identitario de la hija entrevistada

Por lo que hace a su círculo significativo, que lo realiza con la ayuda de la entrevistadora, la niña destaca su familia (sus padres), la escuela, la Doae –hermana mayor– y dibujar (“dibuixar”) (ver Figura 7). Como quedó atestiguado en las fotografías, la hermana mayor pasa mucho tiempo con ella, ya que le ayuda a realizar los deberes, además de enseñarle a colaborar en las tareas domésticas. De modo que a partir del círculo significativo podemos destacar la escuela, como contexto significativo de vida, y el dibujar como una actividad que le gusta mucho.



Figura 7. Dibujo identitario de la hija entrevistada

En definitiva, se valoran sus conocimientos lingüísticos (lengua materna, catalán y castellano), el apoyo de su familia (la presencia de su madre en el dibujo significativo y especialmente su hermana mayor), la escuela y el dibujo (dibujar) como fuentes de identidad de la alumna entrevistada.

4. DISCUSIÓN

Después de una extensa revisión de la literatura, así como de trabajos de investigación e intervención previos, el “Centro para la Investigación en Excelencia, Educación y Diversidad” de la Universidad de California, en Berkeley (“Center for Research on Education, Diversity & Excellence”, consultar en: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/index.html>) ha propuesto cinco principios para una pedagogía inclusiva y eficaz, es decir, centrada en la mejora del desempeño educativo de todos los alumnos y alumnas, más allá de su condición lingüística, étnica, religiosa, económica, social y cultural. Uno de estos principios, llamado “contextualización”, hace referencia a la capacidad de construir significados a través de la vinculación

de la práctica o currículo escolar con las formas de vida de los alumnos y sus familias. Más específicamente, se propone partir de las habilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos, y sus familias, para construir nuevos conocimientos. Lo que Moll y sus colaboradores llaman “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 1997).

El reconocimiento de los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos permite situar sus “testimonios de sentido” como material para poder, a través de los mecanismos de influencia educativa –construcción conjunta, mediante la negociación, de significados compartidos y traspaso progresivo del control y la responsabilidad de la tarea– (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992), facilitar aprendizajes significativos, es decir, vinculaciones sustantivas entre los conocimientos previos y *conceptos espontáneos*, adquiridos en sus experiencias vitales, por un lado, y conocimientos nuevos y *conceptos científicos*, derivados de la instrucción, por otro. El reconocimiento de los fondos de conocimiento y fuentes de sentido permite dirigir el proceso educativo hacia aquello que los alumnos y alumnas saben y les interesa, un modo de mejorar su confianza, orgullo, autoestima y motivación que puede traducirse en una mayor implicación y, por lo tanto, un mejor desempeño académico. Ello supone partir de las habilidades, conocimientos e intereses de los alumnos para poder, mediante la construcción compartida de significados a través de tareas de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, fomentar *actividades significativas* que permitan andamiar *aprendizajes significativos*. Enseñar contenidos escolares basándose en reglas, abstracciones y descripciones verbales, fuera de contextos educativos de acción y actividad, imposibilita asentar estas reglas, abstracciones y descripciones en marcos sólidos de referencia, en definitiva, imposibilita que los alumnos puedan dar sentido y construir significado alrededor de ellas, especialmente en situaciones de discontinuidad social y cultural. En un sentido amplio, “aprender” significa “entender” y “entender” supone vincular nuevos contenidos con conocimientos previos.

Más allá de las connotaciones individualistas derivadas de los planteamientos cognitivos de Piaget y Ausubel, los contenidos nuevos tienen sentido y significado si pueden sentarse –ampliarse, probarse– en las experiencias personales, familiares y comunitarias de los

alumnos: sus referentes de sentido y significado. Para que ello sea posible la responsabilidad recae sobre el docente, quien organiza, diseña y andamia el proceso educativo (ver Tabla 2). Sin embargo, muchas veces el profesorado, reproduciendo prejuicios y estereotipos de orden social, asume la teoría del déficit según la cual detrás de los alumnos extranjeros hay limitaciones de tipo social (economía, clase social) y cultural (la lengua, la religión o ciertas costumbres culturales) (Siqués, Vila y Perera, 2009). Sin negar que las limitaciones forman parte de la naturaleza

humana, la perspectiva de los fondos de conocimiento permite hacer una lectura de otro orden. En lugar de centrarse en los supuestos déficits, es mejor, más conveniente, partir de las posibilidades, riquezas y fondos amplios de experiencias que las personas, por el simple hecho de ser personas, tienen. Hacer visible lo invisible significa conocer los pósitos de recursos educativos que tienen los alumnos, más allá de su condición sociocultural, para el aprovechamiento educativo.

1. Empezar las actividades educativas con aquello que los alumnos saben y “traen” de sus hogares, comunidad y experiencias escolares previas
2. Diseñar actividades significativas para los alumnos en relación a sus normas y prácticas comunitarias, así como conocimientos y formas de vida y actividad
3. Familiarizarse con las normas locales y los conocimientos de los alumnos a través de la detección de sus fondos de conocimiento e identidad, así como la participación de las familias, miembros comunitarios y lectura de documentos pertinentes
4. Andamiar (guiar, asistir y ayudar) en la conexión, aplicación y extensión de los aprendizajes escolares a otros contextos de vida y actividad (la familia, comunidad y entorno social)
5. Planificar cooperativamente con los alumnos y alumnas actividades de aprendizaje basadas en la comunidad, sus normas y conocimientos locales
6. Ofrecer oportunidades a los padres, las madres, hermanos u otras personas mayores de participar en las actividades escolares
7. Variar las actividades con el objetivo de incluir las preferencias, intereses y fondos de identidad de los alumnos, así como las metodologías y evaluaciones, de colectivistas y cooperativistas a individuales y “competitivas”
8. Variar los estilos de conversación y participación para incluir las preferencias culturales de los alumnos, así como sus formas de alfabetización previas, como la co-narración, llamada-respuesta, uso de mediadores tecnológicos como el chat o el Facebook, entre otras

Tabla 2. Indicadores de una pedagogía contextualizada para tener en cuenta por parte de los docentes (Adaptado de CREDE: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/index.html>)

La ausencia de reconocimiento o falso reconocimiento (Taylor, 1993) que pueden experimentar los alumnos por parte de los demás, así como por sí mismos, deforma y moldea la

concepción que desarrollan de sí mismos, así como el sentido de la institución escolar. De modo que el autodesprecio en forma de etiquetas psicológicas (“dislexia”, “trastorno por déficit de atención e hiperactividad”) y/o sociales (“moro”,

en su sentido más negativo, “inmigrante”, “negro”) es una poderosa arma de discriminación que entorpece el éxito escolar. En este sentido, la motivación o sentido no son responsabilidades del individuo, sino resultado de las redes institucionales de relación e interacción. Es decir, si se diseña una actividad significativa para el alumno es más fácil que muestre motivación e implicación, al estar vinculado con su interés: para él tendrá sentido y, consecuentemente, será susceptible de poder darle también significado.

Por eso, una de las misivas más relevantes que se desprende de la aproximación de los “Fondos de Conocimiento” es considerar, reconocer y valorar los agentes y recursos familiares y comunitarios, a menudo invisibles en la cultura escolar. En definitiva, se trata de *recursos educativos* (Acosta-Iriqui y Esteban-Guitart, 2010) que aprovechados permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje fomentando, por ejemplo, unas óptimas relaciones familia-escuela. Unas relaciones que en lugar de basarse en prejuicios y estereotipos, por parte de los padres y docentes, pasan a basarse en conocimientos personales compartidos. En este sentido, la maestra que participa en la experiencia que se ha descrito en este artículo afirmaba, al finalizar: “Valoro muy positivamente las visitas a la familia de mi alumna. Es muy interesante poder descubrir que hay cosas en que estaba mal informada, cosas que van de boca en boca sin ser realmente verdad. Eso me hace pensar que no debemos creer siempre lo que la gente dice, ya que pueden ser creencias estereotipadas o erróneas. Además, no solamente cambias la concepción de la familia, y consecuentemente comprendes mejor al alumno, sino que mejora su rendimiento, y por supuesto la relación de sus padres con la escuela”.

Según Whitmore (2007) el reto consiste en situar las identidades de los estudiantes, en su totalidad, en el aula escolar con el objetivo de mejorar la implicación y las relaciones entre el currículo escolar y las formas de vida familiares. Los trabajos liderados por Cummins permiten ilustrar esta tesis en el campo específico de la adquisición de una segunda lengua. A partir de distintos estudios sobre el bilingüismo en contextos multiculturales, Cummins (2009) resume los hallazgos obtenidos a través de dos conclusiones. En primer lugar, las habilidades lingüísticas y conocimiento cultural vinculados a la lengua materna son importantes recursos para permitir la implicación y el desempeño académico.

En segundo lugar, las personas que están en proceso de adquirir una segunda lengua se implican académicamente en la medida que la instrucción afirma sus identidades, utilizándolas como herramientas para el aprendizaje.

Iniciativas recientes para reconocer y afirmar las identidades de los alumnos, así como utilizarlas como fuente de aprendizaje, son los llamados “textos de identidad” (Schechter y Cummins, 2003). Se trata de documentos bilingües que los estudiantes hacen sobre ellos mismos y que pueden ser escritos, hablados, visuales, musicales. En primer lugar, los estudiantes realizan, en la lengua que prefieran (normalmente su lengua materna), una versión previa de la historia que quieren contar (por ejemplo la experiencia de cambiar de país en el caso de alumnos procedentes de la inmigración). Esta primera acción supone reafirmar y mostrar los conocimientos e identidades de los estudiantes recién llegados. En segundo lugar, con la ayuda de otros estudiantes y de los profesores, la historia se traduce. Lo que es importante constatar aquí es que antes de la actividad académica de traducción o inclusión de una segunda lengua, se ha creado un clima de legitimación, de afecto, respeto y afirmación de la identidad y los conocimientos del aprendiz –lo que anteriormente llamábamos reconocimiento–. Lo que subyace a este modelo pedagógico es considerar que las interacciones entre la comunidad de aprendices de una determinada aula o escuela pueden mejorar la implicación y el rendimiento cognitivo a través de la inversión en maximizar la identidad de los participantes (Cummins, 2001).

En este sentido, los fondos de conocimiento e identidad no son limitaciones, impedimentos o aspectos superfluos en cualquier actividad educativa, sino que son los recursos que una persona dispone y que configuran su modo de ver e interpretar el mundo. Por lo tanto, los fondos de identidad que los alumnos traen a la escuela son relevantes, desde el punto de vista educativo, ya que su reconocimiento permite dos cosas. En primer lugar, crear las condiciones psicológicas y emocionales óptimas para facilitar la motivación e implicación del alumno en la tarea escolar. En segundo lugar, favorecer procesos de contextualización y aprendizaje significativo. En el caso del ejemplo descrito en este trabajo, sabemos que un modo de vincular a la familia es a partir de sus conocimientos e intereses en su lengua materna (el árabe), la cocina, la

construcción o la religión. Además, la niña entrevistada nos ofrece pistas de actividades que para ella son plenamente satisfactorias, dibujar, así como apoyos y recursos sociales que dispone, su hermana mayor. En este sentido, puede diseñarse una unidad didáctica de religión incorporando la experiencia del padre, una de lengua a partir de un diccionario trilingüe árabe-catalán-español o de conocimiento del medio a través del dibujo. Se trata, en definitiva, de reconocer y validar los marcos de sentido y referencia de los alumnos y sus familias para, a partir de aquí, extender, sostener y vincular los contenidos y aprendizajes escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta-Iriqui, J. y Esteban-Guitart, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 4, 119-129.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with multi-method autobiographies. *Sociological Research Online*, 9, 1-22.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty y M. Panda (Eds.): *Social justice through multilingual education* (pp. 19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Esteban-Guitart, M. (2012a). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180.
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17, 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (en prensa). Funds of identity. En T. Teo (Ed.): *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M., Nadal, J. M., Vila, I. y Rostan, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 9 (1-2), 91-117.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban-Guitart, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7 (2), 1-16.
- González, N., Andrade, R. y Carson, C. (2001). Creating links between home and school mathematics practices. En E. McIntyre, A. Rosebery y N. González (Eds.). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives* (pp. 100-114). Porstmouth, NH, Heinemann.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E. y Esteban-Guitart, M. (2011). Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7, 1-28.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- IDESCAT (2012). *Sondeo de población*. Barcelona: Instituto de Estadística de Cataluña.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17 (2), 175-195.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.

- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Alávarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L., Tapia, J. y Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires, Amorrortu.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), 290-307.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23 (1), 3-22.
- Oller, I. y Vila, I. (2012). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico. *Revista de Educación*, 359, 481-504.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'Éducation?* Paris: Denöel/Gonthier.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Poveda, D., Casla, M., Messina, C., Morgade, M., Rujas, I., Pulido, L. y Cuevas, I. (2007). The after school routines of literature-devoted urban children. *Children's Geographies*, 5 (4), 423-441.
- Reyes, I. y Esteban-Guitart, M. (2012). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-Cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B., Comber y L. Moll. (Eds.), *the International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. New York: Wiley-Blackwell.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module. En González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.): *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Schechter, S. R. y Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: Un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 103-132.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of mutual trust: The cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Vélez-Ibáñez, C. (2010). *An impossible living in a transborder world. Culture, confianza and economy of Mexican-origin populations*. Tucson, AZ: Arizona University Press.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (4), 313-335.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil. *Revista de Educación*, 346, 159-162.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 307-327.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Whitmore, K. F. (2007). Bridging the worlds of home and school: Keeping children's identities whole in the classroom. En P. Martens y Y. M. Goodman (Eds.): *Critical Issues in Early Literacy Development: Research and Pedagogy* (pp. 177-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

ARTÍCULO ORIGINAL

Facilitación de las relaciones interpersonales mediante un programa acuático educativo para personas con síndrome de Angelman

Pere Palou Sampol
pere.palou@uib.es

Francisco Javier Ponseti Verdaguer
xponseti@uib.es

Pere-Antoni Borràs Rotger

Josep Vidal Conti
josep.vidal@uib.es

Jaime Cantallops Ramón
jaume.cantallops@uib.es
Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN: Esta investigación está motivada por la falta de estudios que definen el medio acuático como instrumento de aprendizaje con personas gravemente afectadas. En este caso, se muestra cómo el agua puede funcionar como facilitador del trabajo de las relaciones interpersonales en alumnos con síndrome de Angelman. El objetivo del estudio consistió en elaborar y aplicar un programa acuático educativo, dirigido a alumnado gravemente afectado de un centro específico, con la intención de ofrecer un recurso educativo que pudiera contribuir a su educación integral y, a la vez, evaluar los beneficios observados. Se trabajó con una muestra de dos participantes, de 12 y 14 años. La información se recogió a partir de entrevistas con los profesionales, grabaciones en vídeo de las sesiones y hojas de registro. Los resultados muestran cómo el medio acuático puede contribuir al desarrollo de las relaciones interpersonales de una forma atractiva y motivante para los participantes.

PALABRAS CLAVE: Relaciones Interpersonales, Medio Acuático, Síndrome de Angelman, Educación Especial, Metodología Cualitativa

Facilitating interpersonal relationships through an educational aquatic program for people with angelman syndrome

ABSTRACT: The research presented is motivated by the lack of studies and experiences that relate to the aquatic environment as a learning tool for severely affected people. Specifically, in this case, it shows how water can act as a facilitator of interpersonal relationships in children with Angelman syndrome. The aim of this study was to develop and implement an aquatic education with an approach aimed at severely affected students a special education center, with the intention of providing an educational resource that could contribute to their education and, while, evaluate the benefits observed. For this purpose, a sample of two participants diagnosed with Angelman syndrome, aged 12 and 14. The information was collected

from interviews with professionals, video recordings of meetings and record sheets. The results show how the aquatic environment may contribute to the development of interpersonal relationships in an attractive and motivating for participants.

KEY WORDS: Interpersonal Relationships, Aquatic Environment, Angelman Syndrome, Special Education, Qualitative Methodology

Fecha de recepción 19/04/2012 · Fecha de aceptación 26/06/2012
Dirección de contacto:
Pere Palou Sampol
Universidade de les Illes Balears (UIB)
Carretera de Valldemossa, Km., 7,5. Edificio Guillem Cifre de
Colonya 07122 PALMA DE MALLORCA (BALEARES)

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas deberíamos disfrutar de las mismas posibilidades a la hora de interactuar, eligiendo con quién y cuándo, independientemente de nuestras características individuales. Como expone Schalock (1999), las relaciones interpersonales son una de las dimensiones que configuran el constructo calidad de vida, motivo por el cual se tienen que proporcionar los apoyos individualizados necesarios para que las personas gravemente afectadas también tengan este derecho, de la misma forma que se les facilita un caminador para desplazarse o un conmutador para comunicarse.

En esta misma línea, Muntaner (2001) expone que todas las personas nos servimos de apoyos y que, a lo largo de nuestra vida, requerimos de ayudas. En el caso de las personas con discapacidad son necesarias estas mismas ayudas y apoyos pero de una manera más amplia, generalizada, intensa y, de forma general, permanente.

Hegarty (1994), señala una serie de estrategias para garantizar la calidad de vida en las escuelas, entre las cuales ya destaca la importancia de proporcionar un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y lleguen a convertirse en relaciones de amistad. Además, como indican Montanero y García (2005), cuando se trabaja de manera más individualizada, deberían predominar las tareas dinámicas de carácter práctico, centradas en el aprendizaje instrumental de contenidos procedimentales.

En cuanto a la actividad acuática, históricamente, ha ido asociada casi

exclusivamente a utilizar el agua como medio terapéutico y rehabilitador. Este hecho, como señalan Villagra y Luna (2005) ha provocado que esta herramienta no haya sido suficientemente valorada, reduciendo o limitando todas sus posibilidades. El medio acuático puede ser también un lugar donde aprender y, como expone López (2003), convertirse en un espacio para abordar cualquier contenido educativo, utilizando el movimiento como instrumento de aprendizaje. Además, por sus características, puede resultar intrínsecamente motivador para el alumnado, ya que supone trabajar en un entorno diferente al habitual y en el cual las personas con discapacidad motriz pueden liberarse de los apoyos utilizados para el desplazamiento (caminadores, sillas de ruedas) y ser más autónomas que en el medio terrestre (Godoy, 2002). Así pues, este tipo de planteamientos no solo pretenden incidir en aspectos físicos, sino como destaca Rosell (1991), con la misma importancia en cognitivos y socio-afectivos.

Respecto al síndrome de Angelman, Brun (2002) expone que está causado por un déficit de funcionamiento de ciertos genes del cromosoma 15 materno. Afecta por igual a hombres y mujeres, provocando alteraciones neurológicas importantes, como son deficiencia mental severa, retraso grave del desarrollo motor, epilepsia, ataxia, trastornos del sueño y ausencia del habla, así como también unas características físicas comunes: braquicefalia con zona occipital plana, hipopigmentación, lengua prominente, dientes separados, microcefalia, manos y pies pequeños. En la actualidad su prevalencia es de 1 en 12.000-20.000 individuos.

Como destacan también otros autores (Berry, Leitner, Clarke y Einfeld, 2005) las personas que lo presentan tienen un fenotipo conductual bastante consistente: apariencia feliz, sonrisa excesiva, personalidad fácilmente excitable, hiperactividad y fascinación por el agua (motivo por el cual puede resultar enriquecedor trabajar con un programa acuático).

Actualmente, son prácticamente inexistentes las investigaciones realizadas que inciden en los beneficios que puede aportar la utilización de programas acuáticos educativos dirigidos hacia las personas con síndrome de Angelman, así como también hacia las personas gravemente afectadas, siendo, de forma general, escasa la bibliografía sobre la temática.

Rider y Modell (1996), tras un estudio de la actividad acuática dirigida a personas con síndrome de Angelman, destacan cómo el medio acuático puede ser un espacio idóneo no sólo para el desarrollo de habilidades físicas, sino también sociales que, posteriormente, pueden tener una influencia positiva en su maduración psíquica. En el repertorio de actividades que desarrollan en su programa figuran las tareas de destreza social, encaminadas a facilitar que los participantes interactúen y desarrollen comportamientos socialmente aceptables.

Una vez expuestas las aportaciones que se han considerado más relevantes, el propósito de este estudio es, debido al reducido número de investigaciones y experiencias sobre la temática de la actividad acuática con un carácter educativo, dirigida hacia personas gravemente afectadas, elaborar y aplicar un programa acuático, dirigido a alumnos con Síndrome de Angelman, que asisten a un centro de Educación Especial, con la intención de ofrecer un recurso que puede complementar el conjunto de experiencias que realizan los participantes en la escuela y, a la vez, evaluar los beneficios observados sobre la dimensión *relaciones interpersonales* (Cantallops, 2008). Tal y como destaca Crespo (2011), la comunicación es la piedra triangular en la esfera escolar porque tiene que ver con la adecuación de la escuela a las funciones que la sociedad demanda de ella.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes fueron dos alumnos, una chica de 14 años y un chico de 12, ambos con síndrome de Angelman, que asisten al centro de Educación Especial “Pinyol Vermell” (ASPACE) de Mallorca.

Los criterios de selección se concretaron en que los alumnos tuvieran horario de piscina en la jornada escolar, que su maestra (tutora) pudiera

realizar la actividad conjuntamente con uno de los investigadores del estudio y que el medio acuático resultara atractivo y motivara a los participantes.

2.2. Material

La investigación tuvo un planteamiento basado en la metodología cualitativa, ya que da la posibilidad de adquirir un mejor conocimiento de la realidad escolar (Fraile y Vizcarra, 2009). Concretamente el estudio de casos que, como destaca Walker (1983), puede ser particularmente apropiado para estudiar una cierta situación con intensidad, durante un período de tiempo corto, permitiendo centrarse en un caso concreto e identificar los distintos procesos interactivos que lo configuran.

Se utilizó la observación participante, entendida por DeWalt y DeWalt (2002) como el proceso que faculta a los investigadores a aprender de las tareas de las personas en estudio en el escenario natural, a través de la observación y participando en sus actividades; el registro con cámara de vídeo de cada una de las veintiuna sesiones del programa y su posterior transcripción, así como entrevistas con la maestra (una por sesión) registradas mediante una grabadora de voz y entendidas, según Taylor y Bogdan (1986), como un encuentro cara a cara entre el que investiga y los informadores, dirigido a la comprensión de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Además, se utilizaron unas hojas de registro que fueron rellenadas por la tutora con la finalidad de complementar la información anterior.

2.3. Procedimiento

La aplicación del programa se llevó a cabo a lo largo de seis meses, durante los cuales se procedió al desarrollo de las 21 sesiones, previamente elaboradas, y a la recopilación de la información mediante los instrumentos mencionados en el apartado anterior.

Tal y como destaca Moreno (1998) el planteamiento acuático educativo parte de una familiarización con el medio a través de juegos de aproximación (terrestres) y en la piscina (poco profunda), para pasar posteriormente a un trabajo de habilidades motrices básicas. En las sesiones

iniciales se busca el desarrollo de la flotación, respiración y desplazamientos, entre los cuales destaca el trabajo de la propulsión mediante juegos.

La presencia del juego está presente a lo largo de las diferentes sesiones, funcionando como telón de fondo de las diferentes tareas y contenidos, ya que se trata del modo de expresión más esencial en la vida de los niños, favoreciendo el desarrollo motor, intelectual y socio-afectivo (Galcerán, 1995; Garoz y Linaza, 2008; Herran, 1988).

En el caso que nos ocupa, el contenido de las relaciones interpersonales, propio del presente trabajo, se ha ido relacionando y trabajando de forma simultánea junto con otros aspectos como: la familiarización, la flotación, la respiración, los desplazamientos, la propulsión, el equilibrio, las manipulaciones, las sensaciones cinestésicas y la relajación.

La elaboración del programa se ha realizado de forma interdisciplinar y multiprofesional, participando los diferentes profesionales del centro: fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, logopeda, psicóloga, maestra tutora del alumnado participante y licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte (investigadores participantes), con la intención de adaptar, de la forma más óptima, los objetivos, contenidos, actividades y materiales a las necesidades y requerimientos de cada alumno y alumna.

Se ha considerado oportuno introducir los diferentes contenidos en las sesiones a partir de un centro de interés que resultara significativo para el alumnado participante, con la finalidad de aumentar su predisposición y motivación. El tema elegido han sido “las frutas”, a partir de las cuales se han introducido aspectos relacionados con los colores, las formas, los tamaños, los sabores, las texturas, etc., a la vez que han servido como instrumento facilitador de la interacción, entre alumnos y profesionales. Se puede consultar el programa acuático en su totalidad en el trabajo de Cantallops (2008).

De acuerdo con Rosell (1991), la creación de material no convencional para trabajar determinados contenidos, como las relaciones interpersonales, ha sido una cuestión primordial

para la aplicación del programa. En la actualidad, se fabrica un material muy específico para el trabajo de diferentes actividades o deportes en el medio acuático (tablas de flotación, cinturones de flotación, colchonetas, aletas, manoplas, bañadores, etc.) pero, a la hora de abordar contenidos interdisciplinares (puede servir de ejemplo la creación del centro de interés a través del cuento vivenciado), se requiere de un material no existente en el mercado. La elaboración de este material ha sido una tarea motivadora, de indagación y adaptación a las características y necesidades concretas de cada participante.

2.4. Tratamiento de la información

Una vez superada la fase de recopilación de la información se pasó a realizar el análisis. Se consideró oportuno establecer categorías conceptuales para poder evaluar el funcionamiento del programa acuático sobre los participantes; este proceso, como expone Martínez (2006), trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando el todo y las partes, a medida que se va revisando el diferente material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, acontecimiento o situación. Esta categorización se realizó atendiendo a las dimensiones que expone Schalock (1999) para definir el concepto de calidad de vida. De un total de ocho dimensiones la investigación se centró, definitivamente, en cuatro: *física, emocional, relaciones interpersonales y autonomía e independencia*. De cada una de ellas se crearon subdimensiones o subcategorías, comprobando su validez mediante dos observadores que pudieran diferenciar las mismas categorías y extraer, de la manera más aproximada posible, la misma información, con la intención de interpretar los datos obtenidos de las transcripciones de las sesiones, las entrevistas y las hojas de registro.

El presente artículo se centra en la dimensión *relaciones interpersonales*, que hace referencia a todas aquellas acciones que son llevadas a cabo por los participantes y profesionales con la intención de establecer una comunicación.

Se realizó la clasificación que puede verse en la Figura 1.

1. Relación participante-adulto: hace referencia a todas aquellas situaciones en las cuales se establece algún tipo de relación entre el alumnado y el adulto, sea por cuestiones afectivo-emocionales, para ayudar a realizar una determinada acción o bien el refuerzo del profesional.

1.1. Relaciones afectivo-emocionales: aquellas provocadas por los participantes con la intención de contactar y mostrar al adulto su bienestar y su sensación de felicidad, por diversos motivos (disfrutar con la experimentación de un material, con la realización de una tarea, con un hecho que han observado). También se incluyen en este apartado los abrazos de los alumnos hacia los profesionales.

1.2. Ayudas: todas aquellas acciones de los profesionales, solicitadas o no por los participantes, que tienen como objetivo principal cooperar con el alumno para facilitarle la ejecución de una tarea (ayuda física) y, a la vez, facilitar su comprensión (demostración).

1.2.1. Ayuda del adulto no solicitada: aquella ayuda que da el adulto a un participante sin que éste la haya reclamado.

1.2.2. Ayuda del adulto solicitada: aquella ayuda del adulto que ha sido solicitada por el participante (con un gesto, una mirada, un movimiento corporal o el contacto físico).

1.3. El refuerzo: expresiones verbales realizadas por el adulto, en general siempre positivas, con la intención de comunicarse con los participantes, ya sea porque han realizado correctamente una tarea o para motivarles.

2. Relación entre participantes: hace referencia a todas aquellas situaciones en las que se establece relación entre los participantes, pudiendo ser provocadas por el adulto o, de forma espontánea, por los propios alumnos.

2.1. Interacción entre participantes provocada por el adulto: aquellas interacciones entre los participantes que se producen como consecuencia de una provocación que ha realizado el adulto.

2.2. Interacción entre participantes no provocada por el adulto: aquellas interacciones que se producen de manera espontánea.

Figura 1. Categorías de observación para las relaciones interpersonales (Cantallops, 2008)

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan agrupados en cinco figuras que sintetizan las informaciones analizadas a partir de las diferentes fuentes de información mencionadas en el apartado anterior. En cada recuadro se puede observar un ejemplo que se ha considerado significativo, relacionado con la subdimensión analizada y que ha sido extraído de las entrevistas con la maestra de los participantes o de las descripciones de las sesiones realizadas a partir del registro con cámara de vídeo.

Después de cada figura, se exponen otros ejemplos relacionados con alguno de los comentarios enumerados, con la intención de tener una referencia de cómo se ha extraído la información que se destaca.

La letra “T” hace referencia al participante de género masculino, “AM” a la de género

femenino, “M” es la maestra-tutora de los alumnos y “J” es el licenciado en C.A.F.D. (investigador).

En la Figura 2 se pueden observar los resultados de la subdimensión *relaciones afectivo-emocionales*.

El siguiente ejemplo corresponde a la descripción de la sesión 1, concretamente a la actividad de familiarización por los alrededores de la piscina, sin entrar todavía en el agua. Se puede observar cómo, en todo momento, AM está pendiente de los profesionales, en este caso de J y como se siente cómoda con ellos, a la vez que se lo pasa bien con la tarea. El abrazo que realiza la participante es espontáneo y tiene una connotación afectivo-emocional.

Mientras J gira la cámara de vídeo, AM le busca y, cuando J llega a su lado, AM le abraza mientras sonríe. Comienzan a caminar hacia la zona de los vasos de plástico.

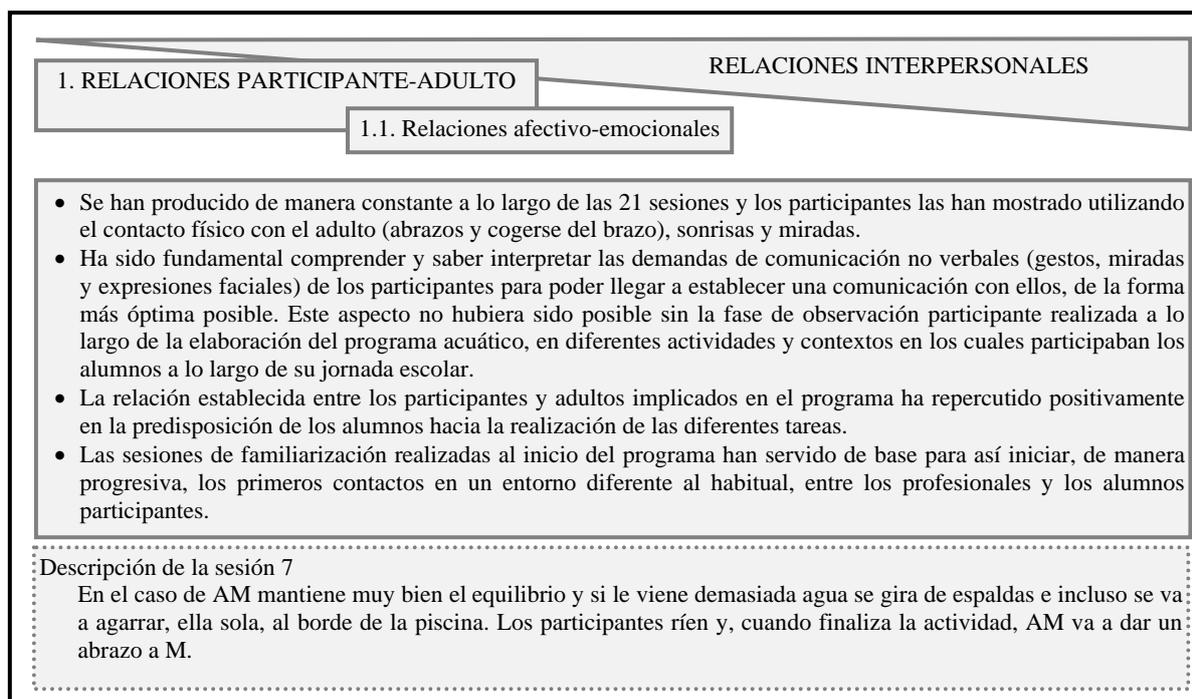


Figura 2. Síntesis de los resultados relacionados con la subdimensión *relaciones afectivo-emocionales*

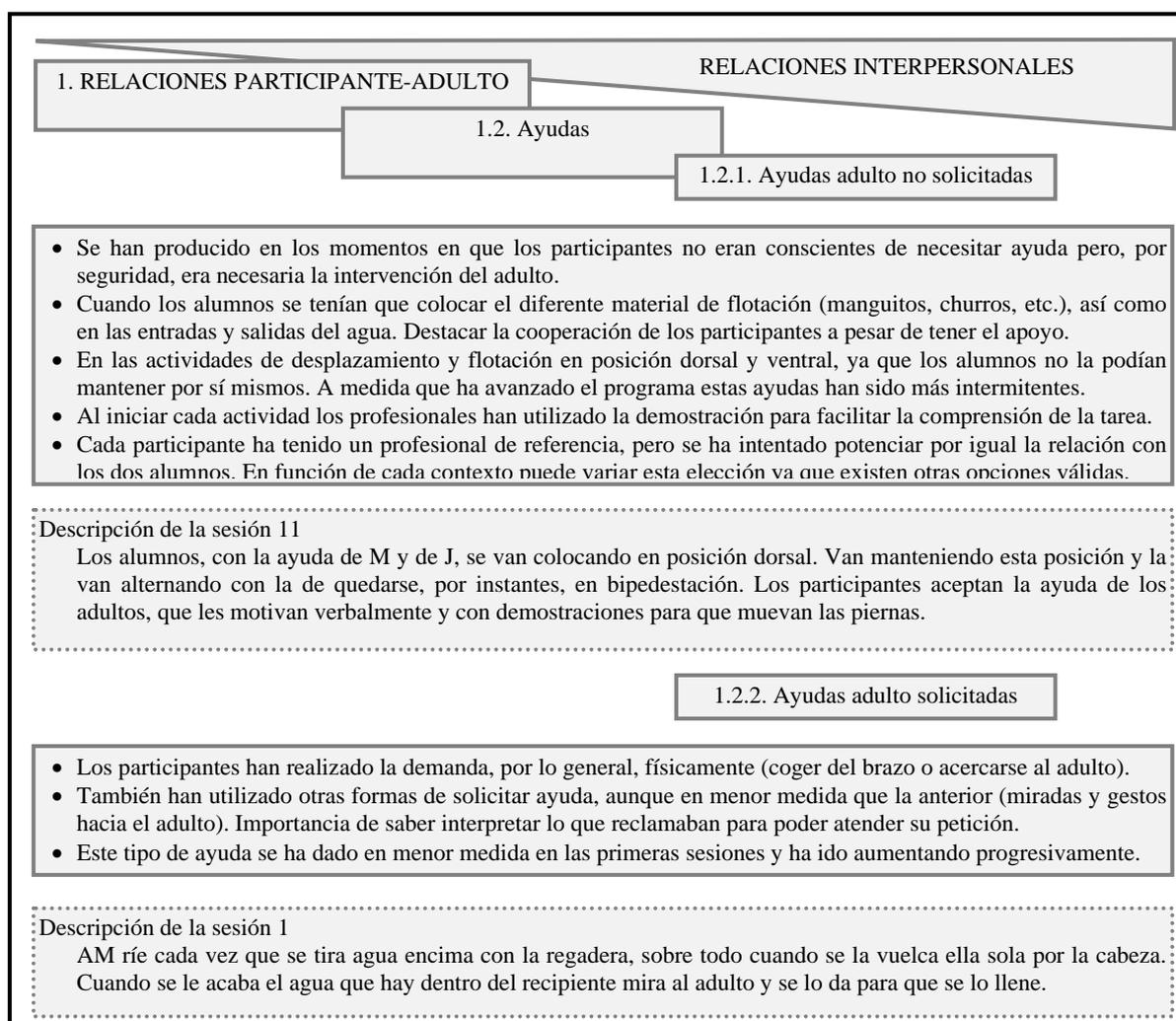


Figura 3. Síntesis de los resultados relacionados con la subdimensión *ayudas*

En la entrevista de la sesión 16, la tutora comenta la importancia que tiene para los participantes, establecer una relación constante. El ejemplo corresponde a la actividad de relajación.

Te buscan, sobre todo, en el momento de la relajación... que están allí, estirados. Les acompañamos un poco con la voz, diciéndoles: -tranquilo T, AM-. Esto provoca que haya una relación entre nosotros que es muy importante y encuentro que es necesaria que se produzca, ya que sino las sesiones no serían tan positivas, ni se darían estas respuestas por parte suya.

En la Figura 3 se pueden observar los resultados de la subdimensión *ayudas*.

A continuación se expone un ejemplo que corresponde a la descripción de la sesión 3. Hace referencia a una ayuda no solicitada que proporcionaban los profesionales en el momento de entrar en el agua.

Quando ven los manguitos se ponen a reír y AM aplaude. Se colocan los manguitos con la ayuda del adulto y colaboran estirando los brazos. A continuación, se levantan con la ayuda de M y J. T entra por la rampa con M y AM lo hace por la escalera con la ayuda de J. Comienza la siguiente actividad.

En la entrevista de la sesión 15, la tutora destaca que los participantes, cuando quieren la ayuda del adulto, tienen estrategias para hacerse entender y comunicar su necesidad.

Te cogen la mano o te muestran con el dedo que quieren un determinado objeto, como por ejemplo un globo. Si tú no te mueves, son capaces de venir hasta donde te encuentras, agarrarte y estirarte.

En la Figura 4 se pueden observar los resultados de la subdimensión *el refuerzo*.

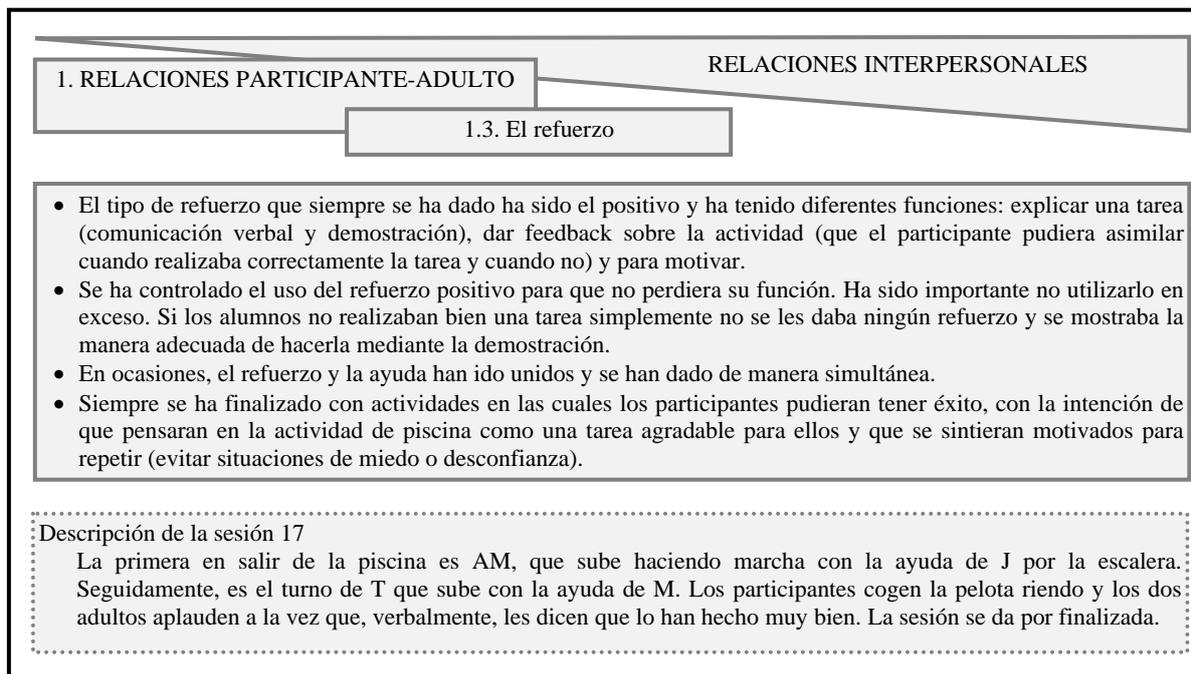


Figura 4. Síntesis de los resultados relacionados con la subdimensión *el refuerzo*

Seguidamente se hace referencia a un ejemplo de la descripción de la sesión 1 en el que se puede observar el uso del refuerzo por parte de los profesionales:

J se agacha para llenar los vaporizadores mientras T y AM observan atentos cómo lo hace.

AM se va acercando al vaporizador y, mientras, M dice: *-¿y qué hemos de hacer con esto?-* dirigiéndose a T. M y J realizan una demostración de cómo funciona el vaporizador y hacen que salga agua hacia ellos mismos. Los participantes se ponen a reír y se dirigen hacia el vaporizador. M ayuda a T para que se vaya

mojando mientras le dice: *-¿Te has mojado la cara?-. T ríe constantemente.*

de mojarse la cara en lugar de decir que lo ha hecho bien.

La intención principal de las palabras de la tutora cuando dice: *¿Te has mojado la cara?*, es comunicar al participante que ha realizado correctamente la actividad, remarcando la acción

En la Figura 5 se pueden observar los resultados de la subdimensión *interacción entre participantes provocada por el adulto*.

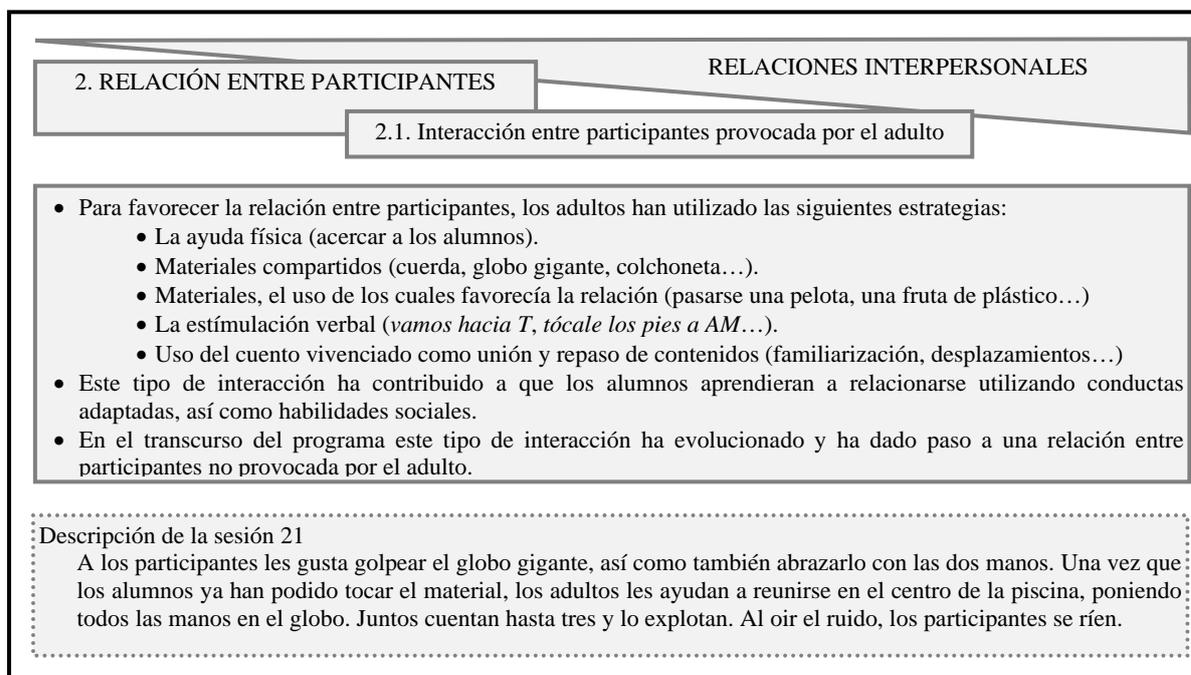


Figura 5. Síntesis de los resultados relacionados con la subdimensión *interacción entre participantes provocada por el adulto*

El ejemplo que seguidamente se destaca, extraído de la descripción de la sesión 8, corresponde a la utilización del cuento vivenciado, en el cual aparecía un personaje (el mago) quien iba explicando el desarrollo de la actividad, a la vez que explicaba una historia que servía para relacionar contenidos trabajados con anterioridad.

A continuación, se combina la caída de agua de las regaderas con el uso de las telas de colores, mientras el mago les va explicando que ahora es de noche y llueve. Los participantes disfrutaban de estar tapados y ser mojados, demostrándolo riendo en todo momento, motivados por la figura del mago. Mientras J empieza a mojar a AM y a M, T se acerca riendo hacia la tela y se tapa con ellas.

La tutora también hace referencia a esta actividad cuando, en la entrevista de la misma sesión, se le pregunta sobre cómo ha visto la relación entre los participantes.

T nos vino a buscar, él solo. Veía que nosotras dos estábamos tapadas y oía que nos estábamos riendo, porque debajo de las telas no se nos veía la cara, pero AM se moría de la risa, con una sonrisa de oreja a oreja, le gustaba estar tapada debajo de la tela y notar el agua cómo le caía; entonces claro, T cuando observó que nos lo estábamos pasando bien, sin que nadie le dijera nada vino hacia nosotras. Encuentro que fue muy significativo.

En la Figura 6 se pueden observar los resultados de la subdimensión *interacción entre participantes no provocada por el adulto*.

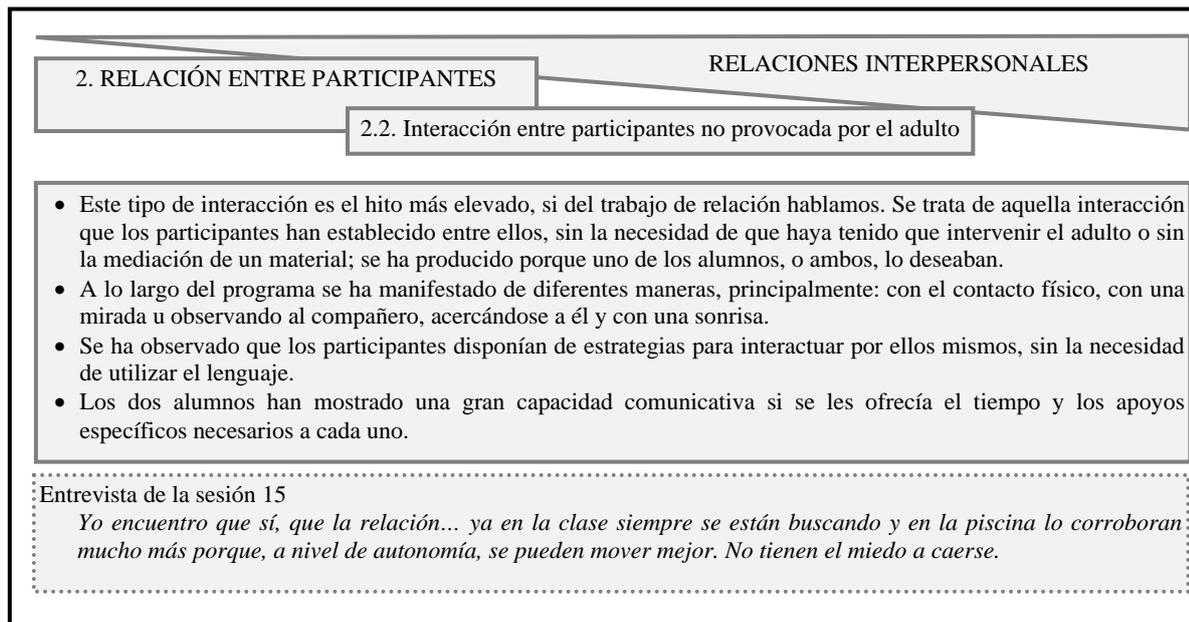


Figura 6. Síntesis de los resultados relacionados con la subdimensión *interacción entre participantes no provocada por el adulto*

El ejemplo que posteriormente se expone pertenece a un fragmento de la descripción de la sesión 11 en el que se puede observar cómo los alumnos disfrutaban de buscarse por la piscina.

En un primer momento, los participantes se van desplazando libremente por todo el espacio y los adultos, simplemente, les incentivan a que muevan las piernas y los brazos. Tanto uno como otro se desplazan de manera autónoma, con la ayuda del churro, pero sin depender, en ningún momento, de la ayuda del profesional. Constantemente sonríen, se intentan buscar y desplazar uno cerca del otro.

La tutora, en la entrevista de la misma sesión, destaca como los participantes no se han limitado a compartir un mismo espacio físico, sino han disfrutado de observarse y estar juntos. Ha sido muy gratificante para ellos estar acompañados.

Por parte de AM y T muy bien. Si no recuerdo mal, ella tenía una cuerda y se la enseñaba a T, como diciendo: -mira yo tengo un cuerda y tú tienes otra cosa-. Siempre hay esta complicidad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente estudio ha consistido en elaborar y aplicar un programa

acuático, dirigido a alumnado con síndrome de Angelman, desde una perspectiva educativa y contextualizada dentro del conjunto de actividades que realizan en la escuela, evaluando, en este caso, los beneficios que puede aportar sobre la dimensión *relaciones interpersonales*.

A partir de los resultados observados podemos afirmar que el programa ha permitido que los participantes pudieran trabajar las relaciones interpersonales, tanto en la interacción con los profesionales implicados como también con sus compañeros. La experiencia puede resultar positiva en el conjunto de su educación integral y en su calidad de vida. Como destacan Basil, Bolea y Soro-Camats (1997) el desarrollo de la persona no depende exclusivamente de los procesos fisiológicos involucrados en las alteraciones del sistema nervioso, muscular u osteoarticular y en su posible educación, sino que depende en gran medida de la intervención educativa, de la disponibilidad de materiales apropiados, de la organización del entorno físico y de la oportunidad de las relaciones sociales.

De acuerdo con Basmajian (1984), Galcerán (1995), Kamenef (1975), Newman (1976), Salaün, Grouazel y Bourges (1987), Vázquez (1996, 1999) el medio acuático comporta además de los beneficios físicos, otros psicológicos y sociales.

Se quiere destacar que, en ningún momento, se han pretendido observar los beneficios de forma aislada, sino como contribución al resto de actividades que realizan en su jornada escolar.

Los niños y niñas con síndrome de Angelman, tal y como destaca Brun (2002), tienen un lenguaje limitado a muy pocas palabras, pero es fundamental destacar que tienen un nivel comprensivo superior al expresivo y, en la mayoría de casos, puede resultar positivo el uso de un sistema aumentativo/alternativo de comunicación (plafones visuales, fotografías, etc.) que les puede posibilitar expresarse más allá de lo que son capaces de decir con palabras, facilitando así su relación con el adulto y con sus compañeros. En nuestro caso se han adaptado los plafones de comunicación y fotografías para que pudieran ser introducidos en el agua, plastificándolos y utilizando objetos de plástico que pudieran mojarse sin que se estropearan. El hecho de que una persona no pueda expresarse mediante lenguaje oral, no significa que no exista una intención comunicativa y una necesidad de establecer esta interacción, no sólo con el educador, sino también con el resto de su entorno (Cabré, Díaz, García y Soro-Camats, 2002).

El medio acuático ha favorecido que el alumnado pudiera tener sensaciones de libertad, pudiéndose desplazar sin la necesidad de utilizar el caminador, la silla de ruedas o el apoyo físico del adulto, aspecto que ha repercutido directamente en el ámbito afectivo y emocional; la posibilidad de moverse por ellos mismos, se veía reflejada en sus rostros, su sonrisa, sus miradas y sus expresiones a lo largo del transcurso de las actividades. Autores como Botella (1992), Monge (1993), Reid (1975) y Schilling (1994) destacan en sus trabajos este hecho. Este aspecto ha permitido que, a la hora de relacionarse, los participantes hayan podido ser más autónomos que en el medio terrestre, ya que se han producido desplazamientos sin la ayuda del adulto, motivo por el cual se han originado un mayor número de interacciones.

Como destacan López, Rivas y Taboada (2009), las deficiencias de la interacción social son importantes y duraderas ya que pueden aparecer carencias de estrategias, habilidades y competencias para establecer relaciones sociales satisfactorias (Morales, Fernández, Infante, Trianes y Cerezo, 2009). La investigación pone de manifiesto la importancia que tienen las

relaciones interpersonales en la calidad de vida y el bienestar de las personas. Todos y todas necesitamos establecer interacciones con otras personas, compartir momentos, actividades... y las personas con discapacidad, tengan la afectación que tengan, lo necesitan de la misma manera que el resto de la población.

De acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), generalizar resultados no es la pretensión prioritaria en la metodología cualitativa; ahora bien, consideramos que este estudio puede ser útil y servir de punto de partida para trabajar en otros centros, extraer ejemplos y funcionar como un posible recurso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Basil, C., Bolea, E. y Soro-Camats, E. (1997). La discapacitat motriu. En C. Giné y Giné (Ed.), *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 247-352). Barcelona: UOC.
- Basmajian, J.V. (1984). Exercises in water. En J.V. Basmajian (Ed.), *Therapeutic exercise* (pp. 303-308). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Berry, R.J., Leitner, R.P., Clarke, A.R. y Einfeld, S.L. (2005). Behavioral aspects of Angelman syndrome: a case control study. *American Journal of Medical Genetics*, 132 (1), 8-12.
- Botella, E. (1992). *L'esport i la paràlisi cerebral*. Catalunya: Departament de Benestar Social.
- Brun, C. (2002). Características psicológicas en el síndrome de Angelman. En *Libro de Ponencias de las I Jornadas Nacionales de Síndrome de Angelman* (pp. 53-57). Barcelona: Asociación Síndrome de Angelman.
- Cabré, N., Díaz, E., García, I. y Soro-Camats, E. (2002). Comunicación asistida. Entorno familiar y escolar. En *Libro de Ponencias de las I Jornadas Nacionales de Síndrome de Angelman* (pp. 65-72). Barcelona: Asociación Síndrome de Angelman.
- Cantallops, J. (2008). *Elaboració i aplicació d'un programa aquàtic al CEE "Pinyol Vermell" (ASPACE) de Mallorca*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.
- Crespo, J.M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), 91-98.
- DeWalt, K.M. y DeWalt, B.R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Fraile, A. y Vizcarra, M.T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 119-132.
- Galcerán, I. (1995). Espina bífida y natación. *Comunicaciones Técnicas*, 6, 55-64.
- Garoz, I. y Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del balón para el niño mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (17), 103-121.
- Godoy, C.A. (2002). Programa de actividades acuáticas para la salud. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Año 8, 45. [<http://www.efdeportes.com>] (Consultado el 5-08-10).
- Hegarty, S. (1994). Quality of Life at School. En D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Herran, J.A. (1988). La adaptación y familiarización en función de los minusválidos. *Comunicaciones Técnicas*, 1-16.
- Kameneff, J.P. (1975). Reeducation psycho-motrice dans l'eau. Ou observations actives sur le comportement dans l'eau de jeunes enfants handicapés. *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 23 (5-6), 345-354.
- López, I. (2003). Educación para la paz y la solidaridad en el medio acuático: actividades para la reflexión. *Comunicaciones Técnicas*, 3, 47-53.
- López, S., Rivas, R.M. y Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 2 (27), 7-33.
- Monge, M.A. (1993). Manual de actividades acuáticas para niños con parálisis cerebral infantil. En *XIV Congreso Panamericano de Educación Física I*, (pp.- 83-90). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Montanero, M. y García, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y aprendizaje*, 28 (2), 141-157.
- Morales, F.M., Fernández, F.J., Infante, L., Trianes, M.V. y Cerezo, M.T. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 139-148.
- Moreno, J.A. (1998). ¿Hacia donde vamos en la metodología de las actividades acuáticas? *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Año 3, 11. [<http://www.efdeportes.com>] (Consultado el 25-05-12).
- Muntaner, J.J. (2001). *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa. Guía para padres y educadores*. Málaga: Aljibe.
- Newman, J. (1976). *Swimming for children with physical and sensory impairments: methods and techniques for therapy and recreation*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Reid, M.J. (1975). Activity in water based on the Halliwick method. *Child: care, health and development*, 1 (4), 217-223.
- Rider, R.A. y Modell, S. (1996). Aquatics for children with angelman síndrome: earning your water wings. *Palaestra*, 12 (4), 28-33.
- Rosell, J. (1991). Natación utilitaria y actividades acuáticas complementarias para adultos. *SEAE / INFO*, 15-16, 11-18.
- Salaün, D., Grouazel, Y. y Bourges, M. (1987). Familiarisation en piscine avec un groupe d'enfants (handicapés moteurs). *Motricité cérébrale*, 8, 99-108.
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M.Á. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Eds), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 79-109). Salamanca: Amarú.
- Schilling, A.J. (1994). Aquatics and persons with disabilities. Second Printing. *PAM Repeater*, 80, 2-15.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Vázquez, J. (1996). *Programa de intervención para disminuidos psíquicos en el medio acuático*. Canarias: Viceconsejería de Cultura y Deportes. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias (documento audiovisual).
- Vázquez, J. (1999). *Natación y discapacitados. Intervención en el medio acuático*. Madrid: Gymnos.
- Villagra, H.A. (1999). Incidencia del programa acuático adaptado en niños con parálisis cerebral. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Año 4, 16. [<http://www.efdeportes.com>] (Consultado el 25-05-12).
- Villagra, H.A. y Luna, L. (2005). Actividad acuática

para alumnos con patologías neurológicas: una propuesta de trabajo. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Año 10, 86. [<http://www.efdeportes.com>] (Consultado el 25-05-12).

Walker, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds), *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

ARTÍCULO ORIGINAL

¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso

José Luis Gallego Ortega
jlgalleg@ugr.es

Ana M^a Mendías Cuadros
anamariamendias@yahoo.es
Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se incluye una investigación cuyo principal objetivo fue analizar el proceso de planificación de la escritura por doce estudiantes universitarios de Granada. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizó la “entrevista cognitiva”, para obtener los datos, y el “análisis de contenido” para interpretarlos. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Los resultados de la investigación revelan que los doce alumnos entrevistados manifiestan que poseen un conocimiento superficial de las operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura y asumen que el registro de ideas y la ordenación de éstas son las operaciones en que tienen mayores problemas.

PALABRAS CLAVE: Planificación de la Escritura, Operaciones de la Planificación, Estudiantes Universitarios, Producción Escrita, Estudio de Casos

What do university students know about planning of writing tasks? a case study

ABSTRACT: In this paper a research which principal aim was to analyze the process of writing planning by twelve university students from Granada is included. It is a qualitative research, in which there was in use the "cognitive interview", to obtain the information and the "content analysis" to interpret them. All the interviews were recorded and transcribed literally. The results of the research reveal that these twelve university students have a superficial knowledge of the operations that belong to the planning writing process, and the most important difficulties were found when these students write their ideas and organize them when writing a text.

KEY WORDS: Writing Planning, Planning Operations, University Students, Written Production, Case Study

Fecha de recepción 19/01/2012 · Fecha de aceptación 17/09/2012
Dirección de contacto:
José Luis Gallego Ortega
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

La escritura constituye un aprendizaje básico en el contexto escolar y se percibe como una herramienta imprescindible para obtener

éxito en el ámbito universitario. Mantiene con la lectura una relación indisoluble, hasta tal punto que en la actualidad los aprendizajes académicos se vinculan directamente con el dominio del lenguaje oral y escrito. No obstante, la lectura ha gozado de una mayor atención por parte de los investigadores que la escritura, aunque ésta haya ido incrementando su interés paulatina y progresivamente.

En nuestro contexto geográfico, la escritura ha estado casi olvidada hasta las últimas décadas en las que aparecen trabajos de indudable relevancia, realizados principalmente con diferentes grupos de sujetos no universitarios. Unos son estudios globales sobre la expresión escrita del alumnado con discapacidad auditiva (Gutiérrez, 2001), visual (Rodríguez, 2002) o de etnia gitana (García, 2007). Otros indagan sobre aspectos parciales de la expresión escrita de diferentes sujetos como la planificación (Arroyo y Salvador, 2005), la revisión (Salvador y García, 2009) o el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003).

Se sabe, también, cuáles son los aspectos o dimensiones en las que el alumnado no universitario encuentra los mayores problemas de expresión escrita (Dockrell, Lindsay, Connelly y Mackie, 2007; González y Martín, 2006; Lecuona, Miranda, Rodríguez, Sánchez, Sarto y Valverde, 1999) y también las principales fallas escritoras que poseen los sujetos con dificultades de aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1987; Espin, Wallace, Campbell, Lenbke, Long y Ticha, 2008; Garizábal, Prieto, Sampaio y Gonçalves, 2007; Salvador, 2000; Troia, 2006). Asimismo, otras investigaciones atribuyen los inconvenientes escritores a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos Cuadrado e Iglesias, 2005), a desventajas sociales del alumnado (García, 2009; García y Salvador, 2010), a ciertas discapacidades (Gallego, 2008; Gallego y Rodríguez, 2011; Gutiérrez y Salvador, 2006; Rodríguez, 2007) o incluso a condiciones de sobredotación intelectual (Gallego y González, 2008). Igualmente se han dado a conocer estudios en los que se analiza la relación entre la transcripción y la composición en la escritura de textos (Sánchez, Borzone y Diuk, 2007), las repercusiones positivas de la implementación de programas (Lecuona et al., 1999) o el desarrollo

de estrategias escritoras y su posible transferencia a otros dominios (Velásquez y Alonzo, 2007).

Sin embargo, aunque en otros países de habla hispana son numerosos los estudios realizados con muestras de estudiantes universitarios, en los que se analizan diferentes aspectos de su expresión escrita (entre otros, Alzate y Peña, 2010; Andrade, 2009; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Avilán, 2004; Ball, 2004; García-Calvo, 2000; Ilich y Morales, 2004; Meneses, Salvador y Ravelo, 2007; Ochoa y Aragón, 2007; Pérez, 2010; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Velásquez, 2005) o los efectos que determinados programas o acciones tienen en la mejora de la escritura (Moyano, 2010; Pereira y di Stefano, 2007; Sabaj, 2009), en España, la preocupación por la escritura de los estudiantes universitarios es casi testimonial, aunque meritoria.

En efecto, al analizar si los estudiantes tienen en cuenta los elementos contextuales del discurso académico, en su producción escrita, Atienza y López (1995) advirtieron errores a la hora de seleccionar la información y de organizarla, así como una falta de adecuación de los contenidos al tema y ausencia de atención a los destinatarios. También se ha puesto de manifiesto que el uso de procedimientos de planificación correlaciona positivamente con la sensación de confianza en los estudiantes y con la calidad de sus textos, y acrecienta la consideración de la escritura como una herramienta para transformar el conocimiento (Castelló, 2008). Asimismo, Esteve, Arumí, Cañada, Fernández, Martín, Trenchs, Keim y Pujolá (2008) han constatado que la incorporación de herramientas didácticas motivadoras que fomenten las estrategias de autorregulación determina las percepciones de los estudiantes respecto a su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Igualmente se ha demostrado que quienes realizan procesos de revisión se muestran más seguros a la hora de escribir, y que al aumentar la conciencia sobre el proceso de composición se incrementa la tendencia a valorar los textos como de mayor calidad (Castelló, 2008), así como que en el contexto universitario no existe ni un solo género escrito que los estudiantes puedan utilizar como modelo en sus producciones escritas (Camps y Uribe, 2008). Además, Solé y Castells (2004), en un estudio multinivel, identifican y

caracterizan cuáles son las tareas que implican leer y escribir para aprender contenidos académicos, señalando que existen tareas recurrentes (tomar apuntes, leer un texto y responder cuestiones, leer un texto y subrayar) muy valoradas por su utilidad para aprender, aunque básicamente busquen la reproducción del conocimiento.

De otra parte, también en el nivel universitario de nuestro contexto, se han revelado las discrepancias entre profesores y alumnos en cuanto a las representaciones de lo que suponen las tareas de lectura y escritura que se emplean para adquirir los conocimientos académicos (Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia, 2008), los problemas que muestran los estudiantes de doctorado para conectar la información (Castelló, González e Iñesta, 2010), o los efectos de un programa en la mejora de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios (Suárez, 2006).

No obstante lo anterior, estos valiosos estudios no se han focalizado en el análisis de los procesos psicológicos implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios, lo cual permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales. A este efecto, se realizó una investigación, fundamentalmente cualitativa, para indagar en uno de los procesos cognitivos más relevantes de la composición escrita: la planificación de la escritura, con el fin de conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de su competencia a la hora de planificar tareas escritoras. Las razones de esta elección son diversas, puesto que la planificación es uno de los elementos centrales del proceso escritor (Hayes y Nash, 1996), que facilita el desarrollo de habilidades y destrezas para la transcripción textual y repercute positivamente en los textos que elaboran los estudiantes (Graham y Harris, 2005).

En este sentido, percibiendo la composición escrita como un aprendizaje complejo en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, de acuerdo con los modelos teóricos de carácter cognitivo, y considerándola desde una perspectiva no estrictamente normativa (gramática y ortografía) sino como expresión y estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares (Carlino, 2005), los objetivos de esta investigación fueron: 1) Determinar qué

habilidades poseen estudiantes universitarios al planificar sus textos; 2) Evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura; 3) Identificar posibles disfunciones escritoras.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formulan como interrogantes: 1) ¿Los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de planificación textual?; 2) ¿Qué estrategias cognitivas activan estos sujetos durante la planificación de un texto?; 3) ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

2. MARCO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

2.1. Contexto teórico sobre la composición escrita

La expresión escrita se percibe hoy como una habilidad cognitiva compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994), los cuales no siguen una secuencia lineal de etapas sino que poseen un carácter recursivo e interactivo, y se activan de acuerdo con las peculiaridades del proceso escritor (Alamargot y Chanquoy, 2001). En efecto, de las aportaciones de la psicolingüística, psicología y sociolingüística se infiere que la escritura es un proceso contextualizado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Camps y Castelló, 1996). De ahí que la complejidad de la escritura y su didáctica hayan propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, entre los que destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) –modificado por Hayes (1996)–, en el que se inscribe esta investigación, considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor orquesta un conjunto de procesos mentales durante el acto de la composición.

En dicho modelo teórico se diferencian dos componentes esenciales: sujeto y contexto. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumentos de

escritura). Ambos contextos delimitan la actividad escritora. No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y descodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos (planificación-reflexión, transcripción-producción y revisión-interpretación) y la memoria a largo plazo.

La reflexión (Hayes, 1996) o planificación de la escritura, objeto de este estudio, se concibe como la representación mental de la composición, en la que se incluyen todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido textual e intención escritora. Comprende los siguientes subprocesos: 1) la *génesis de contenidos (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo; 2) la *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, con el fin de otorgar mayor coherencia al texto; 3) la *formulación de objetivos*, acción necesaria para controlar el acto de la composición escrita.

La producción del texto es la función de elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación es la función que crea representaciones internas a partir de estímulos lingüísticos y gráficos.

2.2. Enfoques de investigación sobre la escritura

En la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques, cuya diferencia reside principalmente en el objeto de análisis (Salvador, 2005; Torrance, Thomas y Robinson, 2000): enfoque de producto, enfoque de proceso y enfoque ecológico. El primero, de orientación conductista, analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). El enfoque de proceso, de orientación cognitiva y predominante en la actualidad, se centra en el proceso que sigue un sujeto para construir un texto. En el enfoque ecológico, la atención se centra en el contexto en el que se produce el aprendizaje y su objetivo

último es evaluar la efectividad de los programas de intervención.

En esta investigación se adopta el enfoque de proceso, por su innegable relevancia para comprender en profundidad los procesos ejecutivos de la escritura, dado su carácter explicativo e interpretativo, y pese a la complejidad intrínseca que supone para los investigadores.

3. MÉTODO

Se trata de una investigación cualitativa, de “estudio de caso” (Corbet, 2001), en la que se utilizó la “entrevista cognitiva” para obtener los datos y el “análisis de contenido” para interpretarlos. El estudio de *caso colectivo* (Stake, 2010) aporta cantidad y calidad de información, dada la función interpretativa constante del investigador, y se considera una metodología pertinente para asegurar la comprensión de problemas de este tipo. Enmarcado en el enfoque idiográfico, el estudio de casos es adecuado para estudiar una situación o caso en profundidad y no para generalizar. Por ello, teniendo en cuenta las limitaciones intrínsecas a este tipo de estudios, se admite que los datos no arrojan resultados concluyentes ni generalizables a la población de estudiantes universitarios, aunque sí pueden considerarse ilustrativos de una tendencia, a tenor de los efectos que atesoran. No obstante la cautela debe imperar, en tanto que la evocación verbal de las operaciones que conlleva la planificación de un escrito no siempre refleja todos los procesos involucrados en el acto de escritura (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma y Kieft, 2006). Es decir, lo que los sujetos declaran que hacen y lo que verdaderamente hacen cuando escriben podría no ser totalmente coincidente.

Por tanto, la relevancia de este estudio depende más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

El empleo de una muestra pequeña se justifica porque el uso de los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, para analizar los procesos cognitivos de la expresión escrita mediante el análisis de contenido, dada su complejidad, no es viable con grandes muestras pero sí para aplicarla al análisis de caso

(Salvador, 2005), como sucede en esta investigación.

3.1. Los sujetos

La investigación se realizó con una muestra de doce estudiantes universitarios de la Diplomatura de Magisterio (7 alumnas y 5 alumnos), próximos a egresar, de edades comprendidas entre los 21,3 y los 23,5 años (media de 22,01), que cursaban 3º de carrera (último curso) en la especialidad de Lengua Extranjera en la Universidad de Granada. Su participación en el estudio fue voluntaria, previa petición del investigador. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de estudiantes se considera como un *caso*, sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso.

3.2. Los instrumentos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, realizada a partir de un cuestionario-guía, previamente adaptado para esta investigación (Cfr. Salvador, 2005: 62-66), mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos ejecutivos de la escritura, y por el texto expositivo-explicativo, cuya elección se justifica por: a) ser el recurso más frecuente entre el profesorado para comprobar los aprendizajes académicos de los estudiantes universitarios (Andrade, 2009), y b) ser utilizado en el nivel universitario para aprender involucrando procesos relacionados con la cognición y la metacognición (Maturano, Solivieres y Macías, 2002).

El cuestionario, validado previamente según el procedimiento de “juicio de expertos” (Hodder, 2000), pretende ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han hecho inmediatamente después de elaborar el texto, para colegir, en este caso, los procesos de la planificación de la escritura y las posibles relaciones entre ellos. Mediante la validación inter-jueces se alcanzó el oportuno consenso, después de realizar, de forma independiente y para cada uno de los ítems, una revisión crítica de aspectos como su comprensión, pertinencia, etc., y de proponer las modificaciones oportunas. En este sentido, tres investigadores expertos en lenguaje escrito determinaron la validez de su contenido (consenso unánime), de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems.

3.3. Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto expositivo-explicativo sobre algún contenido concreto de una materia, en un tiempo máximo de una hora, con la intención de que inmediatamente después de haberlo elaborado evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de la entrevista, “*cauce principal para llegar a realidades múltiples*” (Stake, 2010: 63).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Igualmente, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la planificación de un texto, operación que incluye potencialmente todo el proceso escritor (Graham y Harris, 2005). En efecto, la consideración de la planificación o reflexión (Hayes, 1996) como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Cuadro 1).

Este sistema de categorías también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Denzin, 1984; Santos, 1990), de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en

relación con el total de unidades de registro codificadas.

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+- P)]	DEFINICIÓN
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del estudiante para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto
Auditorio (P2)	Capacidad del estudiante para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto
Objetivos (P3)	Capacidad del estudiante para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto
Selección de ideas (P4)	Capacidad del estudiante para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del estudiante para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del estudiante para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto
Registro de ideas (P7)	Capacidad del estudiante para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción
Organización textual (P8)	Capacidad del estudiante para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto

Cuadro 1. Operaciones de la planificación de la escritura

4. RESULTADOS

Los resultados del proceso de planificación se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (Cfr. Cuadro 2) se aprecian valores (representados por los números) más elevados de frecuencias positivas que negativas en la mayoría de las

categorías, de lo cual puede inferirse inicialmente:

1. Que los estudiantes universitarios entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en un 55,97% de los casos.
2. Que estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 44,03% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
3. Que el registro de ideas y su ordenación son las operaciones cognitivas en las que los estudiantes entrevistados encuentran los mayores problemas.

4. Que, además de los fallos detectados, también muestran escasas habilidades en otras operaciones cognitivas vinculadas con la expresión escrita.

CATEGORÍAS	Códigos	Frecuencias +	Frecuencias -	Total (+ -)	%
<i>Génesis de ideas</i>	+P1/-P1	22	16	38	15,63
<i>Auditorio</i>	+P2/-P2	16	6	22	9,05
<i>Objetivos</i>	+P3/-P3	22	10	32	13,16
<i>Selección de ideas</i>	+P4/-P4	8	2	10	4,11
<i>Ordenación de ideas</i>	+P5/-P5	18	23	41	16,87
<i>Fuente de ideas</i>	+P6/-P6	16	9	25	10,28
<i>Registro de ideas</i>	+P7/-P7	8	19	27	11,11
<i>Organización textual</i>	+P8/-P8	26	22	48	19,75
TOTAL DE FRECUENCIAS		136	107	243	100

Cuadro 2. Frecuencias de las categorías de planificación

Se ha de insistir, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias se refiere al conjunto de los doce sujetos de la muestra y no a un sujeto solo. Si bien para alcanzar los significados de este análisis, problema fundamental en el estudio de casos, se han utilizado dos estrategias: la interpretación directa de los ejemplos individuales y su suma integrada para poder decir algo sobre ellos como conjunto (Stake, 2010). Por consiguiente, el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas.

Para ilustrar esta interpretación y hacer comprensible este caso, se incluyen algunas expresiones literales de los estudiantes.

4.1. Génesis de ideas

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que son más los sujetos que planifican la elaboración de sus textos, pensando sobre los contenidos que van a incluir en ellos, que los que ignoran esta estrategia durante la escritura. Aunque tampoco faltan respuestas dubitativas.

P: Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir o escribes lo que se te va ocurriendo?

R: Sí (ES3) ...*me gusta dedicar un tiempo a pensar...* (ES1, ES4, ES8) ...*si no tendría un desorden de ideas que...* (ES7)...*para hacerme una idea* (ES9). *Depende como me pille, a veces escribo sobre la marcha y otras veces pienso...* (ES5). *Generalmente pienso... pero luego... voy improvisando* (ES11).

Sin embargo, algunos admiten escribir tal y como se les ocurre, sin reparar en la importancia que tiene la generación de ideas para la elaboración de los textos o ignorando incluso su eficacia.

R: *Escribo conforme se me va ocurriendo* (ES2, ES10, ES12) ... *lo que se me viene a la cabeza* (ES6).

También, aunque algunos se muestran convencidos de utilizar las palabras (ideas) adecuadas, aquellas que mayor relación tienen con el tema de escritura, otros dudan de su capacidad para recabar ideas o exhiben dudas razonables.

P: Cuando escribes un texto, ¿se te ocurren ideas relacionadas con el tema?

R: *Sí, se me suelen ocurrir...* (ES1, ES2, ES3, ES5). *Claro, para escribir un texto coherente* (ES10). *Depende del tema...* (ES4, ES8, ES9). *A veces* (ES12). *...casi siempre sí* (ES6). *Generalmente sí, aunque otras veces... no me vienen fácilmente a la cabeza* (ES6, ES11). *...cuando voy desarrollando el tema me suele costar menos* (ES7).

4.2. Auditorio

El análisis cualitativo revela que los sujetos, antes de escribir un texto, mayoritariamente piensan en su destinatario y tratan de acomodarse a él, aunque a veces las respuestas denotan un cierto distanciamiento del futuro lector o se ofrecen para salir del paso.

P: Antes de escribir un texto ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: *Sí, es importante* (ES2, ES3)... *pensar en la persona a la que va dirigido* (ES10). *... según quien lo lea escribo unas palabras u otras* (ES4). *Claro, para poder adaptarlo* (ES9) *a sus conocimientos* (ES11). *...tengo en cuenta si lo lee un profesor, algún compañero o un amigo* (ES1). *No, me centro en hacerlo bien y no en quién lo va a leer* (ES5). *Cuando lo termino... es cuando pienso quién lo va a leer* (ES12). *Nunca, solamente escribo lo que me mandan* (ES8).

P: Antes de escribir un texto ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona te entienda?

R: *Claro...* (ES1, ES2, ES3, ES6, ES7). *... es lo más importante* (ES9). *Sí, de hecho pienso quién lo puede leer para usar palabras...* (ES4). *Claro, si no no serviría para nada* (ES10). *No, sólo escribo como he dicho antes* (ES8).

4.3. Objetivos

El análisis en profundidad de las entrevistas indicó que las intenciones escritoras de los universitarios, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto, suelen ser reiterativas aunque puntualmente puedan apreciarse otras motivaciones escritoras. La mayoría admite escribir por imposición más que por gusto y rara vez en sus respuestas se aprecia el deseo de escribir para desarrollar su propia imaginación, proyectar sus sentimientos o simplemente comunicarse. Las exigencias académicas se arguyen como la razón principal que induce a la producción escrita.

P: Cuando escribes un texto ¿lo haces por algún motivo?

R: *Siempre se escribe por algo* (ES1). *... por alguna finalidad* (ES9). *... por necesidad* (ES10). *Porque me lo pida un profesor* (ES2, ES3) *... si no muy rara vez* (ES5). *Algún trabajo que tenga que hacerse para clase...* (ES4, ES11). *... o para expresar cosas que no me atrevo a decir* (ES7). *No suelo escribir por placer sino porque tenga que hacer algo* (ES6, ES12).

Asimismo, aunque no siempre especifican el objetivo o finalidad de sus escritos, su producción escrita suele vincularse con el deseo de obtener buenos resultados académicos y no se contempla como un mecanismo de distracción o disfrute personal.

P: Cuando escribes un texto, ¿pretendes conseguir algo?

R: *A veces* (ES5). *Sí. Siempre* (ES3, ES7). *No, sólo escribo si me lo pide alguien* (ES4). *Repito que no escribo por gusto* (ES11). *Sí. Buenas notas* (ES1, ES2) *o porque lo debo de hacer para un trabajo, etc.* (ES12). *... obtener resultados* (ES10). *... alguna nota o por una finalidad de estudio* (ES9). *... lo suelo hacer por trabajos* (ES8).

4.4. Selección de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas evidenció que los estudiantes reflejan en sus textos las ideas que habían pensado antes de escribirlos. Especialmente suelen seleccionar aquellas que les resultan más atractivas o consideran más importantes, pero rara vez se preocupan de seleccionar las que presentan una mayor relación con el tema de escritura. Excepcionalmente plasman en sus textos aquello que se les ocurre en el momento de la escritura.

P: Cuando escribes un texto, ¿pones todas las ideas que se te ocurren o eliges algunas?

R: *Suelo intentar meterlas todas...* (ES5). *Elijo algunas...* (ES2, ES6). *... las más adecuadas, ya que si no...* (ES9). *Suelo seleccionar* (ES7, ES11, ES12). *Las que más me gustan* (ES3). *Suelo escribirlas todas en un papel pero luego las organizo y así veo cuáles son las mejores, más importantes y que se refieren al tema* (ES1). *Las que me vienen a la cabeza* (ES4).

4.5. Ordenación de ideas

El análisis desveló que estos sujetos no otorgan la importancia que merece a la ordenación global de las ideas en el texto, antes de escribirlo, para dotarlo de una mayor coherencia y mejor claridad expositiva, ya que normalmente sienten la tentación de escribir como se les ocurre en el momento de la transcripción.

P: Cuando escribes ¿piensas las frases completas o las escribes como se te ocurren?

R: *Escribo como se me va ocurriendo (ES2, ES3, ES8, ES10). ... conforme me van viniendo las ideas a la cabeza (ES5). No me paro a pensar... (ES12). ...Si es una frase sola sí la pienso completa o casi entera (ES11).*

Algunos, sin embargo, admiten la relevancia de esta operación mental y se declaran partidarios de ordenar las ideas antes de escribirlas. Otros ofrecen respuestas inciertas o ambiguas.

R: *La pienso primero... (ES1, ES6). La pienso completa y después la escribo, aunque a veces escribo conforme me viene (ES9). Primero escribo la idea... y después la ordeno. Intento organizarlas... (ES8). ... pienso y... después las ordeno (ES7).*

No obstante, las contradicciones en sus respuestas son evidentes, aunque no faltan las respuestas anfibiológicas y quienes manifiestan que no las ordenan nunca.

P: Antes de escribir un texto ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas?

R: *Sí. Las ordeno mentalmente (ES2, ES3, ES8, ES9). Sí, casi siempre en mi cabeza... (ES11). ... para que el texto sea comprensible (ES10). ... si no, no tendría coherencia (ES6). Claro. Anoto todas las ideas... luego intento relacionarlas (ES1). Las escribo todas y selecciono las que más me gustan (ES3). Sí, lo escribo en un papel y voy dejando lo más importante para el final (ES4). Pongo todas para que el texto sea más completo (ES9). No suelo hacerlo (ES5). Suelo escribir sobre la marcha (ES12).*

Asimismo, el análisis pone de manifiesto que no es habitual que estos alumnos recurran al uso de esquemas, cuadros o trucos que les facilite la organización general de las ideas en el texto. Si

bien algunos declaran que tienen en cuenta esta estrategia durante la composición de sus textos.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

R: *No. No utilizo nunca nada (S2, ES3, ES7). ¿Esquemas? Qué va... no suelo hacer nada (ES5). No pienso que es importante (ES10, ES11). ...según me pille, sobre la marcha (ES12). ...intento buscar un orden lógico... (ES1). ... dejando lo más importante para el final (ES4). A veces utilizo esquemas (ES6). A veces realizo un guión (ES8).*

4.6. Fuente de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas reveló que la mayoría obtiene las ideas para escribir de Internet o de la lectura de libros y revistas. A veces apelan también a sus propios conocimientos o a su propia experiencia para recabar ideas que puedan plasmar en sus escritos.

P: ¿De dónde obtienes las ideas para escribir un texto?

R: *... suelo leer algún artículo o busco en Internet (ES1). ... en Internet (ES3). Leyendo libros o revistas... (ES4, ES5, ES6, ES11, ES12). En libros e Internet (ES9, ES10). ... en Internet, en libros... o experiencias que yo tenga (ES7). De la experiencia, de los libros... (ES8).*

No obstante, estos sujetos manifiestan un evidente desconocimiento acerca de la existencia de otras fuentes para generar ideas, que no sean los libros o Internet.

P: ¿Sabes cómo encontrar ideas para escribir un texto?

R: *La verdad que no (ES1, ES2, ES4, ES11). Poco ¡la verdad! (ES5). ... depende del texto o de las ganas que tenga de escribir (ES6, ES7). No lo he intentado (ES8).*

4.7. Registro de ideas

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que, en general, estos sujetos suelen prescindir del uso de borradores que les ayuden a organizar sus ideas y rara vez se sirven de algún recurso para organizar las ideas en sus textos.

P: Antes de escribir un texto, ¿anotas en una hoja las ideas que se te ocurren?

R: *No lo hago* (ES7, ES8, ES11). ...*porque voy escribiendo según se me ocurra* (ES2, ES4). *No suelo anotar nada* (ES6, ES12). *Sólo a veces* (ES7). ...*si me lo piden...* (ES5). *No lo considero interesante* (ES9, ES10). *Sí, ya que así lo haré de forma más ordenada* (ES10). ... *quizás en algún papel* (ES6).

Sólo algunos consideran útil el uso de los borradores, en cuanto recurso adecuado para estructurar sus textos. Mayoritariamente, los sujetos entrevistados confían en su propia imaginación para la ejecución de las tareas escritoras.

R: *Sí, siempre lo hago* (ES3). *A veces escribo en un papel en sucio...* (ES4). *Claro. Anoto todas las ideas que se me ocurren y luego...* (ES1).

4.8. Organización textual

El análisis cualitativo de las entrevistas reveló que, en general, estos sujetos consideran que la calidad del texto depende de su estructura, la cual constituye una ayuda eficaz para organizar mejor las ideas. Sin embargo, algunos desconocen las tipologías textuales o incluso dudan de su utilidad a la hora de elaborar los textos.

P: Antes de escribir un texto, ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: *Claro* (ES6). *Sí, es necesario saberlo para estructurar...* (ES1, ES3). ... *si no no me saldría bien* (ES2). ... *no tendría sentido* (ES5). *Sí, porque dependiendo del tipo de texto...* (ES4, ES10, ES12). ... *a veces, aunque soy consciente de que es importante...* (ES9). *No es algo en lo que me fije* (ES8). *No, nunca me he parado a pensarlo, es más, siempre me costó distinguirlos* (ES11).

Asimismo, tienden a ordenar las ideas según el tipo de texto que van a construir, aunque algunos admitan no tenerlo en cuenta o ni siquiera pensar en ello.

P: ¿Ordenas las ideas de forma distinta según el tipo de texto que quieres escribir?

R: *Sí* (ES1, ES2, ES3, ES10, ES12). *Suelo hacerlo siempre* (ES6). ... *porque todos los textos no son lo mismo* (ES8). *Los textos son diferentes, porque no es lo mismo un texto para un niño que para un profesor* (ES7, ES9). *No, suelo ordenarlo de la misma manera para todo*

tipo de texto (ES4). *No, si no suelo ordenar mucho las ideas, menos lo hago en función del tipo de texto...* (ES11).

No obstante, aunque suelen conocer las partes que debe tener un texto explicativo-expositivo, algunos ignoran su estructura.

P: ¿Sabes las partes que tiene que tener un texto explicativo-expositivo?

R: *Sí, planteamiento, nudo y conclusión* (ES4). ... *inicio, desarrollo y conclusión* (ES5, ES9, ES10). ... *encabezado, cuerpo y conclusión* (ES6). *Introducción, desarrollo y conclusión*. (ES7, ES12). *Exactamente no* (ES1). *Tendría que buscarlo* (ES2). ... *no lo sé muy bien* (ES3). ... *no las recuerdo* (ES11).

Sorprende igualmente que ninguno de los sujetos entrevistados disponga de reglas mnemónicas para organizar adecuadamente sus escritos, según el tipo de texto.

P: Cuando escribes un texto, ¿sigues alguna regla que te ayude a recordar sus partes?

R: *No conozco ninguna...* (ES1, ES8, ES6). *Ninguna...* (ES3). *Que va! No suelo seguir nada* (ES5). *No, nunca, sólo escribo* (ES7). *No recuerdo esas partes* (ES11). *No... a no ser que sea un trabajo para clase* (ES4). *Lo busco en Internet antes de hacerlo* (ES2).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidenciaron posibles habilidades y dificultades que muestran estudiantes universitarios españoles en la planificación de tareas de escritura. Sin embargo, aunque los hallazgos son sugerentes, los datos han de ser tomados con la debida cautela, dada la naturaleza del diseño así como la subjetividad de los entrevistados y la ausencia de contraste entre lo que estos alumnos dicen que hacen con lo que en verdad pudieran hacer.

No obstante lo anterior, los análisis revelan que, en general, estos estudiantes declaran poseer un conocimiento superficial del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura, cuyas operaciones (o subprocesos) admiten ejecutar en mayor o menor medida cuando se enfrentan a la construcción de un texto. Este hallazgo es característico del modelo “decir el conocimiento”, típico de los escritores noveles o inexpertos (Bereiter y Scardamalia, 1987) y

coherente con los resultados obtenidos en otros estudios (Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009), en los que se señala que los estudiantes universitarios poseen bajos niveles de planificación en la realización de actividades escritoras o en la redacción de artículos. Los datos son también consistentes con otros estudios previos, en los que se había constatado la deficiente competencia comunicativa de los estudiantes universitarios (Tapia et al., 2003) o las dificultades que exhiben los alumnos preuniversitarios para realizar las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión y producción de textos académicos (Atienza y López, 1995).

El estudio ha desvelado, asimismo, que generalmente estos estudiantes, al igual que señalan Ochoa y Aragón (2007) en su estudio, piensan en los contenidos que van plasmar en sus escritos, aunque no siempre sean capaces de encontrar ideas vinculadas con el tema de escritura, probablemente por desconocimiento de la temática. También se ha puesto de manifiesto que estos estudiantes muestran una reseñable preocupación por los destinatarios de sus escritos y tratan de acomodarse a ellos, desde el punto de vista léxico-semántico, lo cual difiere de los resultados obtenidos en otros estudios (Atienza y López, 1995; Ochoa y Aragón, 2007; Velásquez, 2005), en los que se pudieron detectar problemas de adaptación a la audiencia, por una falta de acomodación a los destinatarios. No obstante, aunque los sujetos de nuestra muestra convienen en que incorporan comúnmente en sus escritos las ideas que consideran más atractivas o adecuadas y no suelen plasmar en sus textos aquello que no han pensado previamente, reconocen que no utilizan otras fuentes para generar ideas que no sean los libros o Internet, cuando se enfrentan a la construcción de un texto académico. Este dato, que difiere de los descubrimientos de Meneses et al., (2007), quienes constatan un uso diversificado de estrategias de búsqueda de información, corrobora los hallazgos de Andrade (2009), quien comprueba la preferencia de los universitarios por recursos de Internet y diccionarios ortográficos, en detrimento de otros trabajos, enciclopedias y diccionarios de sinónimos. Igualmente, se comprobó que estos sujetos suelen conocer la estructura del texto explicativo-expositivo y mostrarse proclives a organizar las ideas, aunque sólo mentalmente, antes de proceder a su textualización, otorgando mucha importancia al conocimiento de las

estructuras textuales, las cuales consideran un recurso eficaz para facilitar su organización en el texto. Sin embargo, este hallazgo difiere de los datos obtenidos en otros estudios (Castelló et al., 2010; Tapia et al., 2003), en los que se demostró el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseen acerca de los modelos de textos que deben manejar.

Finalmente, los resultados del estudio revelaron las dificultades que estos estudiantes españoles (futuros docentes) encuentran durante la planificación textual. Se observó que, igual que se constata en el estudio de Ochoa y Aragón (2007), estos sujetos no son conscientes de la diversidad de objetivos que pueden inducir a la elaboración de un texto. El deseo de obtener buenos resultados académicos parece ser la principal causa que guía su actividad escritora, lo cual es coherente con lo hallado en otras investigaciones (Andrade, 2009; Avilán, 2004), en las que se observó que la escritura se ejerce en la Universidad más por el cumplimiento de un deber que por el gusto o placer personal. Asimismo, se ha puesto de manifiesto que desconocen la existencia de reglas mnemónicas que facilitan la elaboración de un texto, así como la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción textual, lo cual es consistente con los resultados de Avilán (2004), aunque contradictorio con los hallazgos de Meneses et al., (2007), cuando demuestran cómo los sujetos de su muestra buscan y registran las ideas que van elaborando; pero poner sobre el papel las ideas es una de las principales dificultades encontradas por los estudiantes (Ball, 2004). Además, nuestros sujetos poseen escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras, como ya se pusiera de manifiesto en otros estudios (Andrade, 2009; Avilán, 2004).

Lamentablemente, desdeñan el uso de esquemas, cuadros o estratagemas a la hora de elaborar un texto y minimizan su posible relevancia, ignorando la pertinencia de los guiones metodológicos para el desarrollo de estrategias de producción escrita. Por consiguiente, no dan la importancia que merece a la ordenación de las ideas en planes de escritura, por lo que tienden a escribir lo que recuerdan en el momento de la transcripción, lo cual es consistente con los datos obtenidos por Bereiter y Scardamalia (1991) y los hallazgos de Ochoa y Aragón (2007) o Pérez (2010), cuando advierten de la dificultad de los estudiantes para diferenciar

entre el plano de la planificación y el de la producción. Esto refuta algunos de los hallazgos obtenidos por Meneses et al. (2007) en su estudio, cuando señalan que los sujetos de su muestra piensan en los objetivos y en la finalidad de sus escritos y se esmeran en la organización de sus textos.

En consecuencia, en nuestro estudio, los resultados ponen de manifiesto que los sujetos confían demasiado en sus conocimientos o imaginación para la ejecución de las tareas escritoras, descuidando a veces la importancia que tiene la adecuada ordenación de las ideas para satisfacer una determinada situación comunicativa. Esto es corroborado en otras investigaciones (Atienza y López, 1995; Castelló et al., 2010; Ochoa y Aragón, 2007; Velásquez, 2005), en las que se observó que frecuentemente los sujetos descuidaban en sus escritos la organización de la información y evidenciaban problemas gramaticales, de coherencia y de cohesión (García-Calvo, 2000; Ilich y Morales, 2004), así como de estructura (Ilich y Morales, 2004; Andrade, 2009). También merece ser reseñado que, a pesar de no disponer de reglas mnemónicas de ayuda para la construcción de sus textos, curiosamente tienden a ordenar las ideas según el tipo de texto. Por último, se ha de subrayar que, a veces, los sujetos de nuestra muestra descuidan la adecuación entre la selección de ideas y el tema de escritura, lo cual es consistente con los hallazgos de Atienza y López (1995), aunque discrepante con lo aportado por Ochoa y Aragón (2007), cuando advierten que los sujetos de su estudio se centran en aspectos relacionados con el contenido.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, para determinar las principales aportaciones de esta investigación, se dará respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente. En este sentido, las conclusiones obtenidas de las manifestaciones de los entrevistados y no del análisis de sus textos son, en síntesis, las siguientes:

1) *¿Los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de planificación textual?*

En general, el estudio revela que estos universitarios muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de

planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso.

2) *¿Qué estrategias activan durante la planificación textual?*

- Generalmente, los estudiantes piensan en los contenidos del tema de escritura así como en sus posibles lectores, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Suelen admitir que, cuando tienen que elaborar un texto explicativo-expositivo, los libros e Internet son sus principales fuentes de información, en detrimento de otras.
- Otorgan importancia al conocimiento de las estructuras textuales para la organización de las ideas y suelen conocer la estructura del texto expositivo- explicativo.
- Suelen incorporar en sus textos las ideas que consideran más pertinentes y tienden a evitar aquello que no han pensado previamente.

3) *¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?*

- No son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. Piensan que el objetivo principal de sus escritos es satisfacer las exigencias que la Universidad impone, y su principal intención es obtener buenos resultados académicos.
- Desconocen la relevancia que tiene el uso de borradores u otras fórmulas en la construcción de textos (planes de escritura).
- Poseen escasa iniciativa o falta de motivación hacia las actividades escritoras.
- Desdeñan el uso de determinados recursos (esquemas, cuadros o trucos) en la construcción de un texto.
- Ostentan una excesiva confianza en sus conocimientos o imaginación para la elaboración de sus textos.
- Muestran una cierta despreocupación por adecuar correctamente las ideas al tema de escritura.

A tenor de lo expuesto, este estudio ha revelado algunas de las dificultades escritoras de una pequeña muestra de estudiantes universitarios. La aparente habilidad escritora, aprendida en niveles educativos previos y potencialmente transferible a cualquier contexto o situación comunicativa, queda en entredicho y su enseñanza se nos antoja como una de las grandes tareas pendientes en nuestras universidades. La Universidad, en tanto institución formadora, no es solo un ámbito para la transmisión de saberes teóricos y aplicados sino un espacio para el desarrollo de competencias profesionales, que exige al profesorado la enseñanza de diferentes géneros académicos y profesionales para que los estudiantes se inicien en los nuevos usos de la lengua (Moyano, 2010; Pereira y di Stefano, 2007). Si relevante es instruir a los estudiantes en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación para incrementar su competencia escritora (De la Paz y Graham, 1997), no lo es menos el aprendizaje de las diferentes rutinas de escritura, debido al deficiente aprendizaje escritor adquirido previamente y a la casi inexistencia de materias que aborden el proceso de escritura en el nivel universitario.

La escritura constituye un componente básico en la formación de los universitarios, en general, y de los futuros docentes, en particular. La ingente cantidad de tareas escritas a las que se enfrentan exige una evidente dedicación, habida cuenta de su grado de especificidad y complejidad temática. Para ello nada mejor que implementar programas o acciones formativas que, incardinadas en situaciones de comunicación específicas, permitan a los futuros docentes la conquista de herramientas que les capaciten para su desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Alzate, G.M. y Peña, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 123-138.
- Andrade, M.C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación presuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39 (60), 9-30.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 353-376.
- Atienza, E. y López, C. (1995.). El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabaque. Revista Pedagógica*, 10-11, 123-129.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 18-30.
- Ball, M. (2004). Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 84-91.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J. Lino (Coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.). *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa

- en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- De la Paz, B. y Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V. y Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- Espin, C., Wallace, T., Campbell, H., Lenbke, E., Long, J. y Ticha, R. (2008). Curriculum-Based Measurement in Writing: Predicting the Success of High-School Students on Standards Tests. *Exceptional Children*, 2 (74), 174-193.
- Esteve, O., Arumí, M., Cañada, M.D., Fernández, F., Martín, E., Trenchs, M., Keim, L. y Pujolá, J.T. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En J. Lino (Coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 135-167). Madrid: La Muralla.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gallego, J.L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 267-290.
- Gallego, J.L. y González, J. (2008). Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 463-484.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación (Madrid)*, 356, 557-581.
- Garayzábal, E., Prieto, M., Sampaio, A. y Gonçalves, O. (2007). Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams. *Psicothema*, 19 (3), 428-434.
- García, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana escolarizados en Educación Primaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- García, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación (Madrid)*, 348, 309-330.
- García-Calvo, J. (2000). La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico. *Akademios*, 2 (2), 33-46.
- García, A. y Salvador, F. (2010). *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana*. Madrid: EOS.
- González, M^a J. y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Gutiérrez, R. (2001). *La expresión escrita de niños con deficiencia auditiva. Análisis de textos*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 339, 435-453.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing*, (pp-1-27). Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. y Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (Eds.): *The Science of Writing*, (pp. 29-55). Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Ilich, E. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8 (026), 333-345.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuona, M.P. (Dir.), Miranda, M^aJ., Rodríguez, M^aJ., Sánchez, M^aC., Sarto, P. y Valverde, J. (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.

- Lecuona, M. P., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 332, 301-326.
- Maturano, C.I., Soliveres, M.A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3) 415-425.
- Meneses, A., Salvador, F. y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 83-98.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. y Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender. El punto de vista de los alumnos. En A. Camps y M. Milian (Coords.). *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, (pp. 91-103). Barcelona: Graó.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 493-506.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40 (64), 405-430
- Pérez, M^aN. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, 43 (72), 125-152.
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17 (3), 239-251.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. y Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: the impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 203-233.
- Rodríguez, A. (2002). *Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a deficiencias visuales*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Rodríguez, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación (Madrid)*, 343, 531-451.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. y García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII, 242, 61-77.
- Sánchez, V., Borzone, A.M. y Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 559-569.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4), 6-17.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54), 249-257.
- Torrance, M., Thomas, G.V. y Robinson, E.J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. En C.A. McCarthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*, (pp. 324-336). New Cork: Guilford Press.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295.
- Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos*, 40 (63), 219-238.

ARTÍCULO ORIGINAL

Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social¹

Magdalena Jiménez-Ramírez

madji@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación donde uno de los objetivos se ha centrado en analizar, desde una metodología cualitativa, las buenas prácticas desarrolladas desde el contexto socio-comunitario y escolar con jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Los centros analizados están ubicados en contextos desfavorecidos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La caracterización de las buenas prácticas se ha de interpretar desde una necesaria contextualización y, en consecuencia, sin ningún interés por la estandarización. Los resultados de la investigación muestran un dinamismo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo de dinámicas socio-comunitarias y docentes inclusivas, así como la necesidad de conformar alianzas y redes sociales entre el centro y el entorno social.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la Educación, Exclusión Social y Educativa, Buenas Prácticas, Redes Sociales

Social-community and integrating educational actions with students at risk of social exclusion

ABSTRACT: This article contains some of the results of a study whose main objective has been to analyse, following a qualitative methodology, the good practices developed in the school and social-community context with young people who find themselves in a vulnerable social-educational situation. The educational establishments studied are located in disadvantaged areas of the Autonomous Region of Andalusia. The features of good practice have to be understood regarding the relevant context and, therefore, without any interest in standardization. The results of the study show the management team's dynamism and leadership, the development of social-community dynamics and integrating teaching, as well as the need to create alliances and social networks between the educational establishment and the social environment.

KEY WORDS: Right to Education, Social and Educational Exclusion, Good Practices, Social Networks

Fecha de recepción 30/04/2012 · Fecha de aceptación 11/10/2012
Dirección de contacto:
Magdalena Jiménez Ramírez
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la sociedad actual, como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el ámbito económico,

tecnológico y social, está influyendo en las dinámicas de acceso a las redes de protección del Estado del Bienestar y a los derechos básicos que se están viendo mermados (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Entre esos derechos fundamentales, el derecho a la educación se erige como prioritario y viene asociado al período de educación básica obligatoria (Velaz y De Paz, 2010).

Así, la formación que reciben las personas en la educación básica se considera como un medio fundamental que capacita para el acceso y la participación de los derechos derivados de la *ciudadanía* (Karsz, 2004). Sin embargo, esa importante finalidad formativa se ve mermada si consideramos que una de las problemáticas más visibles de nuestro sistema educativo se relaciona con las cifras de fracaso escolar existentes, que conlleva el abandono del sistema educativo sin la titulación básica.

De este modo, para la población que se encuentra situada dentro de esas cifras la única certificación es la que se manifiesta en el término borroso (Escudero, González y Martínez, 2009) del fracaso escolar y en sus aledaños –absentismo, abandono escolar, repeticiones–. El fracaso escolar, identificado como forma de exclusión educativa (Escudero, 2005), muestra que el alumnado ha vivenciado durante su trayectoria escolar situaciones de desajustes, deserción o desenganche escolar, situándolo en un proceso con trayectorias biográfico-educativas vulnerables, que han imposibilitado la adquisición de unas *competencias clave* (Eurydice, 2002), como pasaporte educativo mínimo imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía (Velaz y De Paz, 2010).

Preocupados por esta realidad, desde el proyecto de investigación se han analizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con estudiantes que tienen dificultades para seguir los objetivos básicos del currículo establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria –ESO–, que están matriculados en alguna medida extraordinaria de atención a la diversidad según la legislación vigente y que se encuentran en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social. No obstante, debido a la amplitud del estudio², en el presente

artículo sólo centramos el foco de análisis en uno de ellos, el referido a la descripción de las buenas prácticas de atención socio-educativa que promueven y posibilitan el establecimiento de redes sociales y de comunidades más inclusivas e integradoras, siguiendo uno de los interrogantes planteados en la investigación: ¿es posible identificar y documentar buenas prácticas de prevención y respuesta a los riesgos de exclusión educativa y formular propuestas fundadas en las mismas para una política de lucha activa contra la exclusión o los riesgos de llegar a ella?

El acercamiento progresivo al estudio de este interrogante ha requerido centrar la atención en dos cuestiones conceptuales clave, el análisis de la exclusión socio-escolar y la delimitación de buenas prácticas. Pasamos a describirlos con la pretensión de delimitarlos y relacionarlos con la importancia de desarrollar actuaciones socio-educativas que impliquen a las redes sociales y comunitarias del entorno más cercano como elementos propiciatorios para la inclusión social, cuestión que se detallará en el apartado de resultados, precediendo a los resultados las cuestiones metodológicas.

2. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Los procesos sociales de los últimos años del siglo pasado y los primeros años del presente, han propiciado una serie de cambios económicos, globales y tecnológicos que han generado, paradójicamente, procesos inclusivos y de bienestar pero también dinámicas cada vez más excluyentes a nivel social (Tezanos, 2001). El concepto de la exclusión social se manifiesta complejo por las diferentes implicaciones que tiene –económicas, sociales, culturales, políticas, educativas...–, lo cual supone que se pueden considerar diferentes perspectivas como objeto de análisis. Además, este término se ha generalizado en el ámbito político, científico, académico e institucional consolidándose para analizar y explicar las situaciones excluyentes acontecidas (Castel, 1997; Luengo, 2005).

Tomando en consideración estos planteamientos en los que se ha ido configurando la exclusión como fenómeno social, avanzamos en el análisis describiendo

los rasgos y características singulares del fenómeno en la actualidad (Rubio y Monteros, 2002). Así, las notas características que la delimitan son las siguientes. Se trata de un concepto *multidimensional* y relacional (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005), con causas diversas y fuertemente interrelacionadas, que lo consideran como un fenómeno complejo y poliédrico. Tiene una *dimensión estructural* vinculada con la trayectoria histórica de las desigualdades sociales pero dentro de un contexto más globalizado, que sitúa a la ciudadanía dentro o fuera de los derechos garantizados por el Estado de Bienestar (Jiménez, 2008).

Al conformarse dentro de un contexto cambiante destacamos que se trata, en consecuencia, de un *proceso dinámico* –no una condición– que agudiza los riesgos sociales y que posiciona a las personas en zonas o niveles de integración, vulnerabilidad y exclusión (Castel, 1992; Juárez, 1995) durante su trayectoria biográfica. Al tratarse de una situación construida socialmente su condición de *resoluble* es factible y puede ser abordada desde las políticas públicas y desde el tejido social y colectivo. Esta premisa nos lleva a explicitar que la condición de exclusión no es una propiedad personal, “nadie nace excluido, se hace”, según Castel (2004: 57).

Por tanto, el concepto de exclusión social lo debemos considerar por oposición al término de integración social, es decir, “la exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” ” (Tezanos, 1999: 12) básicamente de los derechos de la ciudadanía (Kars, 2004). Desde este planteamiento, la exclusión se configura considerando diferentes ámbitos (laboral, económico, cultural, educativo-formativo, socio-sanitario, espacial y de habitación, personal, social y de relación, y de ciudadanía y participación) que generan factores de exclusión-integración en función de la interrelación que tienen entre sí, cristalizando en formas de exclusión de determinados colectivos en función de esos ámbitos y factores así como de otros ejes de edad, sexo, etnia, procedencia, etc. (Tezanos, 2001; Subirats, 2004; Jiménez, 2008).

Se infiere que el análisis de la exclusión hay que abordarlo desde modelos teóricos

multifactoriales y *ecológicos* (Sellman, Bedward, Cole y Daniels, 2002; Escudero *et al.*, 2009; Gallego, 2011) con la finalidad de interpretar este complejo fenómeno social, que ocasiona situaciones de exclusión también desde la perspectiva educativa (Escudero, 2005; Escudero *et al.*, 2009; Jiménez, 2011) en la que el alumnado es el principal implicado pero sin obviar la responsabilidad de otros actores del sistema educativo, del contexto socio-relacional y de los vínculos familiares en los que se sostiene.

3. LAS BUENAS PRÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN DESDE LAS REDES SOCIO-COMUNITARIAS

El segundo término considerado para la investigación ha requerido del análisis del concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo, precisando su contextualización y uso en contextos de vulnerabilidad socio-educativa. El término buenas prácticas tiene un reconocimiento en la literatura (Cabrera, 2003; Aparicio y Tornos, 2004; Ballart y Monterde, 2005) aunque se considera que su concreción es compleja puesto que influyen distintos factores y también existen diferentes perspectivas de análisis (Escudero, 2009; Jiménez, 2011).

La primera perspectiva identifica el término con el *ámbito económico*, referido al establecimiento de indicadores de eficacia y la consecución de mejores resultados (Epper, 2004). Desde el ámbito económico el término se ha ido extrapolando a otros contextos. Así, en el *ámbito social* se viene utilizando para promover actuaciones docentes inclusivas en situaciones contextualizadas, desde estudios sociales promovidos por Cruz Roja Española (San Andrés, 2004) dirigidos a colectivos catalogados como excluidos –inmigración, menores, mujeres inmigradas...– hasta actuaciones inclusivas con temáticas de vivienda, salud,... (Subirats y Gomà, 2004).

La tercera perspectiva de análisis está relacionada con el *ámbito educativo*, con interpretaciones divergentes de las buenas prácticas, bien desde una perspectiva economicista (Whitty, 2001), bien desde la educación inclusiva (Ainscow, 2008; Escudero y Martínez, 2011; UNESCO, 2009), o bien desde el desarrollo de experiencias innovadoras

(Braslavsky, Abdoulaye y Patiño, 2003). No obstante, para nuestra investigación la revisión de la literatura realizada por Escudero (2008) ha permitido conocer un abanico amplio de interpretaciones sobre qué son y cuáles son las dimensiones de análisis, mostrándonos la inexistencia de un único significado que pueda ser generalizable (Escudero y Bolívar, 2008) y la inexistencia de mecanismos para la detección y transferencia de buenas prácticas entre organizaciones (MTAS, 2004).

En el marco del desarrollo de la investigación, el enfoque otorgado a las buenas prácticas ha implicado una caracterización referida a la definición, identificación y descripción de las actuaciones llevadas a cabo por la comunidad educativa ante el riesgo de exclusión escolar del alumnado que está matriculado en los diferentes programas de atención a la diversidad en la ESO. Interesa evidenciar que al establecer criterios propios sobre buenas prácticas docentes se han utilizado como referentes con los que mirar, analizar y exponer las experiencias recabadas y no tanto como “marcas normativas y discretas para determinar si una experiencia concreta en un centro los satisface o no” (Escudero, 2008) puesto que “una práctica (...) no es una entidad plenamente hecha, sino una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y desarrollan” (Escudero, 2009: 115).

Se han establecido distintas dimensiones de análisis y criterios relacionados con las respuestas al riesgo de exclusión académica, personal y social del alumnado más vulnerable. La revisión de la literatura realizada por Escudero (2008) aporta diferentes acercamientos e interpretaciones de buenas prácticas en torno a las respuestas del riesgo de exclusión educativa (Johnson y Rudolph, 2001; *Alliance for Excellent Education*, 2002) y destaca una serie de propuestas que ofrecen una visión contextualizada sobre dimensiones que hay que considerar por su influencia en el riesgo de exclusión educativa del alumnado (Lingard y Mills, 2007; Coffield y Edward, 2009).

Para el análisis de la investigación, tomamos de Escudero (2009) el esquema propuesto, vertebrado en torno a tres ejes. El primero referido al *núcleo pedagógico* de los programas; el segundo eje es el *centro escolar*

y el *profesorado* u otros agentes implicados en el desarrollo y la implementación de esos programas de atención a la diversidad; el último elemento son las *redes sociales y comunitarias* para garantizar al alumnado en riesgo vínculos de apoyo. Desde este último eje y concibiendo a la escuela como una comunidad, avanzamos en el análisis de la colaboración que se establece entre el centro educativo, otras instituciones afines y los recursos del entorno, con la finalidad de tender redes sociales y alianzas que contribuyan a posibilitar un sostén para la integración socio-escolar del alumnado en situación de exclusión (Alcalde y Buitago, 2006; Flecha, 2008).

Relacionado con la escuela, el trabajo desde las redes socioeducativas locales ha supuesto mejoras en dos de las cuestiones básicas que nos han preocupado en la investigación (Longás, 2009: 8): en el “proceso de acompañamiento a la escolaridad, la detección de trayectorias de riesgo, la prevención del absentismo y la reducción del abandono escolar” (García y Gómez, 2009), y en las “(...) iniciativas de refuerzo escolar, animación a la lectura, planes de dinámica educativa, y numerosas estrategias de adaptación/diversificación curricular [que] están ayudando a reducir el fracaso escolar”, y todo ello sin obviar la vinculación de la acción desde las redes con las buenas prácticas (Batlle y Bosch, 2009) y la transición de la escuela al trabajo (Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009).

Nos identificamos con las palabras de Gallego (2011: 94) al precisar que “asumir la perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesores de apoyo interno, tutores, equipo directivo, alumnos, familias) aprenden y trabajan juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social”.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo, siguiendo un método cualitativo interesado en el nivel de los “discursos o significativo” (Rubio y Varas,

2010: 234). Ese interés se centra en conocer, interpretar y analizar los discursos relacionados sobre los procesos de exclusión e inclusión y de atención al alumnado en situación de desventaja educativa y social, así como de las dinámicas y estrategias pedagógico-didácticas-comunitarias que se desarrollan en Centros de Educación Secundaria y que se han identificado como buenas prácticas. En este epígrafe se detallan las características de los participantes, los instrumentos que se han utilizado y su aplicación, así como los indicadores considerados para el análisis de resultados.

4.1. Muestra participante

Se seleccionaron tres centros educativos públicos de ESO de la provincia de Granada. Los criterios que guiaron la selección de los centros fueron los siguientes. Por un lado, centros que estuviesen ubicados en contextos de déficit socio-económico, cultural y educativo. Por otro lado, aquellos centros que tuviesen alumnado escolarizado en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión escolar. Por último, que en los centros se estuviesen implementando distintos programas extraordinarios de atención a la diversidad y actuaciones socio-educativas inclusivas para el alumnado, acciones formativas que, por lo menos a priori, muestra un interés por atender educativamente a la población escolarizada más vulnerable. Siguiendo a Meltzoff (2000), ha sido una muestra intencional, homogénea y restringida la que nos ha guiado para la selección de los centros.

4.2. Muestreo

El muestreo que se ha seguido en la investigación ha sido no probabilístico. En concreto, se han seleccionado los casos típicos y considerados más significativos para el objetivo de estudio (Rubio y Varas, 2010), siendo la *significatividad* (*ibid.*, 429) una de las claves para seleccionar a las personas más representativas en relación a los objetivos de la investigación y a la población referida.

Al no pretender desde el muestreo cualitativo la *representación estadística*, sino la *representación tipológica, socioestructural* (Valles, 2009: 68), se han seleccionado *informantes-clave* (Rubio y Varas, 2010: 430)

que eran de interés para la investigación, en concreto, miembros del equipo directivo, profesorado, personal responsable del Departamento de Orientación, y otros miembros de la comunidad educativa que colaboran en programas y actuaciones a nivel local con el centro, específicamente, maestras, otras profesionales de asociaciones y el colectivo de madres mediadoras. Así, la muestra del estudio ha estado integrada por 34 personas informantes³.

4.3. Instrumentos y aplicación

Para identificar las buenas prácticas desarrolladas se ha diseñado un guión de entrevista (Valles, 2009: 59) y se han realizado por parte del equipo investigador entrevistas en profundidad durante el curso académico 2007-2008. Se elaboró y aplicó una entrevista semiestructurada (Rubio y Varas, 2010) con preguntas relativas a las dimensiones de análisis propuestas por Escudero (2009). No obstante, desde una perspectiva más general, en la investigación se han utilizado varios instrumentos para la recogida y obtención de información. Como aporta Valles (2009: 53), “el *diseño* más específico de las *entrevistas en profundidad* suele estar contenido en el *diseño* más amplio de un estudio, donde la utilización de otras técnicas cualitativas y cuantitativas también se contempla”. Se han analizado bases de datos y documentación oficial para conocer las tasas de fracaso, los índices de repetición, las medidas de apoyo y refuerzo, programas extraordinarios que se están implementando, número de alumnado en las diferentes circunstancias,... relacionados con el alumnado que está en la ESO en situación de vulnerabilidad escolar. También se ha elaborado por parte del equipo investigador un cuestionario que se pasó al alumnado que está cursando alguna medida extraordinaria de atención a la diversidad.

4.4. Análisis e interpretación de la información

Para el análisis y la interpretación de la información recopilada, se ha procedido inicialmente a la transcripción de las entrevistas grabadas para, con posterioridad, realizar un análisis de contenido. Krippendorff (1990: 28) destaca que “el análisis de contenido es una

técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. López-Aranguren (2003: 557) plantea que el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como inferencial (deductivo) y considera que el objetivo del análisis es la descripción que puede producir determinados tipos de generalizaciones (*ibid.*, 558).

Particularmente, profundizamos en el análisis descriptivo del tercer eje ya descrito, dada la importancia que tiene la participación de la familia, de los agentes sociales y de la comunidad en la contribución a la superación de situaciones de exclusión (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011) y en propiciar dinámicas colaborativas con el centro y con el alumnado que está en riesgo de exclusión escolar y social, dimensión documentada en la literatura (Escudero, 2009⁴; García y Gómez, 2009).

5. RESULTADOS

La conformación de la dimensión de análisis *alianzas y redes de apoyo social, familiar y comunitario* y su relación con las buenas prácticas que propician la inclusión del alumnado, nos ha permitido organizar y sistematizar la información en cinco categorías temáticas de buenas prácticas, que nos guían para la presentación, valoración y discusión de los resultados de estos casos concretos.

5.1. Conocimiento del contexto socio-familiar e institucional

5.1.1. Liderazgo del equipo directivo⁵

En el desarrollo de las relaciones fluidas entre el centro y el entorno desempeña un papel decisivo el liderazgo ejercido desde la dirección escolar, que apuesta por establecer dinámicas de trabajo coordinadas en la transición del alumnado entre los centros de Primaria y los de Secundaria. Esta coordinación entre centros escolares es fundamental para proseguir dinámicas de trabajo que se encaminen hacia un objetivo común previamente definido. Así lo manifestaron algunos de nuestros entrevistados:

“... la Jefa de Estudios y el Orientador han visitado todos los colegios [...] y han hecho el Programa de Transición [...] cuando empieza el nuevo curso, tenemos el

diagnóstico de cada uno [...] recibimos a los padres, les enseñamos el instituto...” (C1-D⁶). “...como iniciativa, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores [...] para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron porque [...] están implicados con ellos” (C2-DO). “... las direcciones de los centros están coordinadas, se visitan regularmente y [...] van charlando sobre el tema de cómo van funcionando allí y en qué circunstancias nos llegan” (C3-PEC).

Desde el liderazgo directivo se prioriza el contacto y la obtención de información del contexto en el que están ubicados los centros, sobre todo porque el riesgo social y los procesos de exclusión están presentes y se considera que tienen un carácter multidimensional. Desde la Dirección y desde el Departamento de Orientación expresaron:

“... hemos hablado de exclusión física de no venir, puede haber una exclusión [...] sentimental o emocional” (C2-D). “El enfoque que adoptamos es sistémico. No hay una sola causa, hay diversas causas multifactoriales. La gran dificultad que tenemos es la familia [...] a ese nivel se está haciendo un trabajo importante en el pueblo” (C2-DO).

Los procesos excluyentes forman parte de la realidad al tratarse de contextos sociales deprimidos, con complejas circunstancias familiares, económicas y culturalmente desfavorables. Así se infiere de los siguientes fragmentos:

“El contexto [...] la verdad es que es bastante deprimido, sus circunstancias familiares, en algunos casos son muy complicadas [...] Económicamente están desfavorecidos” (C3-PEC). “El ambiente familiar, la zona es complicadísima [...] es muy difícil trabajar con ellos [...] la zona es deprimida, muchos niños que tienen familias estructuradas vienen con grandes desfases a nivel cultural y de conocimientos importantes” (C2-DO).

Considerando los elementos contextuales, existe una preocupación por iniciar dinámicas identificadas con los planteamientos de las comunidades de aprendizaje aunque alguno de

los centros está en una fase inicial, según los relatos recogidos:

“ [Nombre de una profesora] está en contacto con otros centros en donde se han puesto en marcha las comunidades de aprendizaje y a partir de ahí surgió la idea de empezar pasito a pasito a tomar alguna iniciativa” (C3-DO). “ [...] estamos metidos dentro en un proyecto de investigación sobre las comunidades de aprendizaje” (C2-PEC).

5.1.2. Relaciones del centro educativo con otras instituciones municipales

Los centros educativos mantienen relaciones constantes con instituciones del entorno con la finalidad de que colaboren con el desarrollo cultural y educativo de la población más vulnerable y se consiga un actividad continuada en el centro. A nivel municipal uno de los organismos más relevantes con el que se establecen vínculos es el Ayuntamiento:

“... tenemos muy buena relación con el Ayuntamiento...” (C3-D). “... el director manda su Christmas en Navidad a los Ayuntamientos para agradecerles” (C2-DO).

La coordinación centro educativo y Ayuntamiento se realiza a través de los Servicios Sociales. Desde aquí se realizan procesos de seguimiento familiar y se establecen actuaciones para controlar el absentismo escolar, siendo el absentismo una de las principales problemáticas que afectan a este conjunto de población en los tres centros:

“...porque aquí llevan mucho los seguimientos, las faltas, hay asistentes sociales, si no vienen van a casa. Temen que les avisen: “que su hijo no viene al centro”, porque hay un seguimiento bastante serio” (C1-PAR). “Hasta hace poco el control de absentismo no estaba llevado, ahora se ha hecho hincapié a través de Servicios Sociales [...] tienen que acreditar permanencia en el centro [...] han empezado a venir y nos hemos encontrado con una bolsa tremenda” (C2-DO). “... fue una de las primeras medidas [...] porque había un alto índice de absentismo” (C3-OT).

Desde uno de los centros se evidencia la necesidad de que, para controlar el absentismo, son prioritarias actuaciones de coordinación

entre el municipio y los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Desde esta coordinación se considera pertinente realizar un seguimiento del alumnado desde la Educación Primaria, etapa en la que comienza la escolaridad obligatoria. Por ello, en los centros de Secundaria analizados el establecimiento de contactos con los centros de donde procede el alumnado en riesgo es algo muy importante para prevenir el absentismo escolar. Éste es considerado como una problemática que debe ser abordada mediante la realización de programas y estableciendo una comisión de absentismo, con la finalidad de llevar un control y un seguimiento exhaustivo desde el centro. Así lo explicitaron los implicados:

“... el hecho de llevar a los niños con tres años al colegio [...] y el énfasis se pone en que vayan los niños, que accedan y que el control de absentismo sea rígido, sobre todo en Primaria” (C2-DO). “... La mejor información la dan los colegios y lo tenemos clarísimo” (C2-DO). “Además hay niños [...] que ya sabemos de antemano que en el colegio le han dejado como perdidos” (C2-MM). “El primer objetivo fue hacer un programa para el control de asistencia y ahí el éxito ha sido total [...] Tenemos la comisión de absentismo que funciona muy bien” (C1-D).

En la gran mayoría de ocasiones el absentismo escolar es debido a las situaciones de complejidad familiar y laboral de las que participan las familias. Así, desde los tres centros se han identificado distintas formas y causas por las que se produce el absentismo: el absentismo permanente, donde apenas existe continuidad ni presencia escolar, y el absentismo temporero, debido a que sus familias se marchan durante las campañas de la aceituna y de la vendimia. Los entrevistados lo manifestaron como sigue:

“... dentro de ese absentismo, hay que diferenciar los que son permanentes, o sea, que el niño no aparece aquí” (C2-D). “... están los temporeros, hay niños que se van a Francia [...] que los padres no tiene donde dejarlos y se los llevan [...] la realidad social es así” (C1-JE). “... y los que son intermitentes [...] que son, la campaña de la aceituna y la campaña de la uva” (C2-D). “... pero que hay niños en los que se sabe que es por problemas de temporalidad del trabajo de los padres, que se van fuera en función del

trabajo estacional en el campo, en los hoteles” (C3-OT).

En uno de los centros esa comunicación y el desarrollo de estrategias de actuación socio-educativa también la vinculan con el equipo docente y los monitores que hay en la residencia escolar del pueblo. En esta residencia se trabaja en sintonía con los centros de Secundaria y se atienden cuestiones de necesidades básicas de lecto-escritura, alimentación e higiene. Una de las maestras que tutoriza a este alumnado nos comentó:

“... se los lleva al comedor de la residencia y pasan la tarde ahí. Primero comen, después tienen su ratito de descanso y hacen sus deberes, los duchan y cenan y entonces se van a su casa” (C3-PT).

5.2. Acercamiento familiar al centro educativo

5.2.1. Aproximación familiar como objetivo

Es prioritario que exista un seguimiento y una preocupación mínima de la evolución del alumnado en el ámbito escolar por parte de las familias. Así nos lo han manifestado distintos miembros de la comunidad educativa, al pretender como objetivo básico un contacto bidireccional entre familia y centro, sobre todo buscando una proximidad y acercamiento del centro hacia las familias para mejorar las relaciones y la convivencia cotidiana:

“... que la familia que se implica, que el alumno que quiere... el centro no cierra puertas. Creo que si se atiende bien la diversidad es la mejor herramienta para la convivencia” (C1-D). “... una labor muy importante para nosotros era el acercamiento familiar al centro [...] la última estrategia que sí nos está funcionando es que “si ellos no vienen, nosotros vamos”” (C3-PEC).

En estos casos hemos podido constatar cómo el liderazgo del equipo directivo vuelve a ser muy significativo tanto para proponerse la prioridad de mantener una relación fluida con las familias como para ir avanzado en su consecución. Todo ello con la finalidad de propiciar la integración escolar y social de la población en riesgo. Los directores de

los centros lo consideran como parte de su labor de dirección y así lo describieron:

“Cuando me presenté a Director una de las cosas que propusimos es que el instituto no puede dar la espalda a los padres, es un principio el hecho de que los padres son fundamentales a la hora de trabajar, queremos conseguir informarlos y colaborar con ellos” (C2-D). “... cuando un padre viene aquí y ve el centro y cómo se trata a los niños pues a lo mejor cree que la escuela es más necesaria de lo que pensaba en un momento, entonces integrar, captar esa gente y que se den cuenta de que si su hijo no se incorpora al sistema educativo, van a seguir formando bolsas de marginalidad de las que no van a poder salir por sí mismos y que esa vía está en la escuela” (C3-D).

5.2.2. Madres mediadoras y Asociación SOREMA

Para alcanzar el contacto entre la familia y el centro se cuenta con distintos recursos. Uno de los centros está apoyado por la colaboración de un grupo de madres mediadoras, algunas de etnia gitana y otras no. Dependen del Ayuntamiento y están apoyadas por Cáritas. Trabajan conjuntamente con el profesorado y las familias, acuden diariamente al centro para mediar en cuestiones de faltas de asistencias, situaciones de conflicto, etc. y ejercen de intermediarias entre el centro y las familias del alumnado, que normalmente conocen. Así nos describieron su función:

“Dependemos de Cáritas y del Ayuntamiento y estamos haciendo aquí lo que es la mediación familiar” (C2-MM). “...venimos todos los días. A la hora del recreo para hablar con los profesores, cualquier problema con los niños, los partes que todos los días hay y hablamos con las familias [...] y luego vamos a casa de sus padres también” (C2-MM).

Esta iniciativa de mediación familiar surge ante la problemática del absentismo escolar de una parte importante de la población de etnia gitana. Se plantea como una actividad de sensibilización y acercamiento entre el centro y la familia y está organizada a través de un proyecto con implicación de la dirección escolar y de las madres. La implementación del proyecto ha dinamizado el contacto con las familias de manera muy positiva y ha permitido

la asistencia y la escolarización de población de etnia gitana. Todo ello, venciendo ciertas reticencias manifestadas desde el ámbito familiar. Así nos lo transmitieron las madres y los directores implicados:

“... se vieron en los colegios la problemática que había y echamos un proyecto de educación y vino aprobado para hacer la mediación familiar [...] sí porque se vio que había mucho absentismo [...] Y nos dijo el director que por qué no veníamos a echar una mano que a ver qué pasaba” (C2-MM). “No contábamos con la familia para nada y ahora empezamos porque tenemos a los agentes de mediación [...] si no fuera por ellas, gran parte del trabajo que tenemos no podríamos haberlo llevado a cabo” (C2-DO). “... vemos resultados, vemos que antes de estar nosotros aquí no había tantos niños gitanos en el instituto” (C2-MM). “Tenemos dos mediadoras que afirman que los gitanos antes tenían miedo con respecto al hecho de venir al instituto. Ellas reconocen que han comprobado que en el instituto se quiere a los niños [...] y no tienen ningún problema en traerlos” (C2-D).

En otro de los centros el vínculo lo propicia el equipo multidisciplinar –externo al centro educativo– que trabaja en la Asociación SOREMA, conformada fundamentalmente por mujeres de etnia gitana y cuenta con la colaboración del Ayuntamiento y de Cáritas. Las profesoras acuden semanalmente a los domicilios de la población de compensación educativa para informales de su avance y seguimiento, sobre todo buscando un compromiso mutuo familia-centro escolar para conseguir un mejoramiento socio-cultural y educativo. Además de una labor informativa, las profesoras que trabajan en la Asociación SOREMA también desarrollan otras funciones que van más allá de lo educativo, concretamente, contribuyen a nivel familiar a facilitar procesos de lectura de documentación, cumplimentación de algún folleto para realizar trámites, etc., todo ello, debido fundamentalmente al déficit cultural, educativo y social de las familias. Las profesoras lo expresaron como sigue:

“Las profesoras que tutorizan a cada uno de los grupos [...] pues todos los viernes tienen concertada una hora [...] se personan en sus domicilios y les hacen saber a su familia pues el seguimiento académico que le

hemos hecho durante esa semana, las pautas de comportamiento” (C3-PEC). “... son personas que no saben leer ni escribir, no saben interpretar un texto, reciben una carta de la administración y entonces esperan para que alguna de las maestras que van [...] nosotros les facilitamos ese proceso [...] ven que hay un acercamiento por parte nuestro” (C3-PEC).

5.2.3. Tutorías y agenda

El recurso común a los centros analizados es que el contacto con la familia se desarrolle a través de las tutorías. El alumnado tiene asignado un profesor-tutor que hace de nexo para informar a las familias de su seguimiento en todos los aspectos que conciernen a lo pedagógico, didáctico y educativo. Ese contacto se puede realizar telefónicamente o mediante entrevistas personales previamente concertadas. El Director de un centro lo describe así:

“Se arbitra a través de los tutores del grupo. En compensatoria y en diversificación tiene su tutor de referencia y el orientador también tiene su hora de tutoría con ellos [...] Anotamos las entrevistas y las llamadas telefónicas que vamos teniendo con los padres [...] He notado que los padres poco a poco han ido comprendiendo que aquí se les escucha” (C2-D).

En unos casos, a pesar de que la tutoría es fundamental, no siempre se consigue ese acercamiento, no porque no se quiera sino porque pueden existir circunstancias laborales complejas que lo puedan dificultar. No obstante, se apuesta por insistir en conseguir objetivos de comunicación familia-centro a través de las tutorías y, si es necesario, adaptándose a las circunstancias personales y familiares. Distintos miembros de la comunidad educativa lo describen así en los siguientes fragmentos:

“Es el tutor el que nos dice que está harto de llamar muchas veces a padres para vengan y no vienen o muchos están trabajando, no pueden” (C1-PAR). “La tutoría sé yo que vienen las madres normalmente, pero de etnia gitana si no se llaman, no vienen. Les cuesta mucho trabajo y hay que ir rompiendo ese hielo” (C1-JE). “... si los padres llaman porque no pueden asistir a una cita, se cambia por la tarde de acuerdo con

las necesidades de la familia [...] se creaba una dinámica que hemos tenido que romper porque los padres estaban muy apartados del instituto y cada vez están más involucrados” (C2-DO).

Sólo en uno de los centros su Director puso de manifiesto la importancia de que todo el alumnado tuviese obligatoriamente una agenda porque la han considerado un medio para establecer un contacto diario del profesorado con la familia. También el Orientador de este mismo centro ha ideado el poner en práctica una *ficha de derivación*, que consiste en anotar todas las cuestiones que sean relevantes para que luego sean abordadas en las horas de tutoría. Al respecto comentaron lo que sigue:

“... todos los alumnos del centro tienen su agenda y obligatoriamente la tienen que llevar encima todos los días porque esto es el instrumento de comunicación de los padres con los profesores y de los profesores con los padres” (C2-D). “Se trata de una ficha de derivación que ellos recogen y me la dejan aquí, luego las comentamos en las horas de tutoría” (C2-DO).

5.3. Implicación activa de las familias

5.3.1. Relaciones humanas cordiales

La importancia de mantener un contacto directo con las familias es un objetivo que desde los centros se pretende conseguir. Así, los equipos directivos procuran generar confianza, ofrecen un trato humano que fomenta unas relaciones cordiales dentro del entorno educativo, todo ello considerando que ser profesional de la educación implica trabajar con personas y que la humanidad es una de las características básicas de la educación. Los directores de los centros nos lo expresaron claramente:

“... en ese sentido intento con los padres siempre el contacto físico, el hecho de darles la mano o un abrazo [...] Yo creo que en el trato con los padres hay que generar confianza desde un principio” (C2-D). “Si siguen viniendo a clase es porque les está haciendo efecto algo y quieren venir, es importante el cariño como proceso psicológico básico. Que se sientan queridos, tocados y aconsejados [...] El clima que hay es muy humano, no es de división” (C2-DO).

“...lo humano en este trabajo es fundamental y es vocacional, es decir, si hay alguien que no le gusta la enseñanza, que no se meta en la enseñanza porque es trabajar con personas” (C3-D).

Ese clima de cordialidad es percibido por las madres mediadoras que mantienen un vínculo de unión entre el centro y las familias, con la finalidad iniciar y consolidar el seguimiento familiar. Las madres mediadoras afirmaron:

“Que son el equipo maravilloso [...] Yo no he visto equipo como ellos [...] Yo no los conocía, pero hemos estado en otros colegios trabajando y nos sentimos aquí como un profesor más, a nosotros nos tratan un trato estupendo” (C2-MM).

5.3.2. Centros educativos de puertas abiertas

Las dinámicas generadas por los centros y promovidas desde los mismos conciben el centro como una institución que debe estar abierta a la comunidad más allá del horario estrictamente escolar. El tener esta concepción es un elemento prioritario que permite la realización de talleres y actividades dirigidas por monitores del pueblo y financiadas por la Administración. Los directores lo tienen como una de sus finalidades básicas:

“... el centro tiene que tener las puertas abiertas para que venga cualquiera” (C2-PT). “Tenemos el Plan de Deporte Escolar” (C1-D). “... talleres en el centro de puertas abiertas [...] la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] tenemos equipos de deporte, [...] de balonmano y balonvolea [...] tenemos Taller de Inglés” (C2-D).

En otro de los institutos las actividades están desarrolladas tanto por el centro como por la Asociación SOREMA. Desde uno de los centros, las actividades están enfocadas y dirigidas a los padres, pudiendo versar sobre temáticas diversas, por ejemplo, acoso escolar, sexualidad, motivación... y pueden ser abordadas por profesionales del centro –por ejemplo, el orientador– y también por otros profesionales e instituciones –por ejemplo, los centros de salud–. En unas ocasiones son

actividades y/o temáticas que preocupan a los padres y a las madres, en otras ocasiones son dinámicas propuestas desde el centro. Estas actividades se reflejan en los siguientes fragmentos:

“... trabajamos con las familias, con un grupo de madres, semanalmente” (C3-DO). “Hablando con las madres [...] estuvimos hablando también del acoso escolar, estaban muy preocupadas, en qué consiste el acoso escolar, un poco delimitar [...] Nos preguntaron también temas relacionados con la sexualidad [...] con los cambios corporales [...] cómo se puede afrontar eso, cómo abordar a veces esas conversaciones, eso lo estamos trabajando también con el centro de salud” (C3-DO). “... realizamos una serie de actividades, con los padres hemos hecho alguna para que no transmitan hábitos machistas sobre todo a los niños [...] Hemos hecho un programa para mejorar la seguridad en el centro, hemos traído la Guardia Civil, a un inspector judicial por si hay algún problema de acoso [...] que sean expertos que sepan llevarlo a cabo y que informen a los padres” (C3-D).

Desde la Asociación SOREMA se promueven talleres para ser realizados por las tardes y están dirigidos al alumnado de compensación educativa en uno de los centros. Las profesionales encargadas así lo manifestaron:

“... porque está yendo a unos talleres [...] Van por las tardes [...] tienen talleres de peluquería, de gastronomía, etc.” (C3-PEC).

Finalmente destacamos como positivo el desarrollo del Plan PROA⁷ por las tardes en los otros dos centros. Tiene como finalidad el conseguir una responsabilidad colectiva, de la comunidad educativa y del entorno social y local, para propiciar situaciones favorables para la integración social de las personas más vulnerables y para el mejoramiento de su formación y educación. Así nos lo describieron:

“... porque el Programa de Acompañamiento por las tardes está dirigido al alumno que los padres no les pueden echar una mano, vienen a hacer los deberes aquí y al mismo tiempo se les ofertan otras actividades...” (C1-D). “...también es interesante los programas de acompañamiento

a la tarde, es interesante la colaboración que es el espíritu de este centro, y que la educación no es sólo el centro educativo y ya está, pues que la educación es cosa de toda la sociedad y en ese sentido el pueblo entero tiene que estar implicado y representado en el centro” (C2-PT).

5.4. Redes de apoyo socio-comunitario

5.4.1. Asociaciones locales

La necesidad de luchar contra las desigualdades también conlleva que existan proyectos conjuntos entre el centro y asociaciones locales como medio para conformar alianzas y desarrollar actividades que fomenten la integración social. Estas asociaciones colaboran con los centros con la finalidad de desarrollar una labor de apoyo y proporcionar una atención más individualizada a la población que está escolarizada en las diferentes medidas de atención a la diversidad y en los programas de educación compensatoria, repercutiendo en general en un mejoramiento social, educativo y cultural básico. Así, en uno de los municipios la labor de la asociación SOREMA y de Cáritas Diocesanas es fundamental:

“El Sorema es una asociación de mujeres gitanas [...] hicimos un proyecto pues porque el absentismo en esta población era grande, pues porque si queremos llegar realmente a integrar a esta población y queremos quitar barreras y que haya...pues yo creo que la cultura es la única vía” (C3-D).

Desde la Asociación SOREMA se llevan a cabo distintas funciones, desde el desarrollo de actividades educativas y de alfabetización de la población que asiste a los programas de educación compensatoria, hasta ejercer un papel de mediación e intervención en el ámbito familiar del alumnado. Para ello, esta asociación se nutre de un equipo multidisciplinar, tal y como nos describió una de las profesionales:

“Nosotros lo que hacemos es una especie de lazo entre la familia, el centro educativo y los alumnos [...] estamos trabajando maestras, psicólogas, psicopedagogas [...] trabajadores sociales [...] Trabajamos en colaboración tanto en el colegio como en el instituto en la población gitana [...] sí, porque

una parte importantísima es la intervención familiar” (C3-OT).

5.4.2. Asociaciones de Madres y Padres

La conformación de asociaciones de madres y padres es otra de las redes de colaboración que alguno de los centros intenta potenciar, precisamente para que sea un medio a través del que la familia colabore, conozca al profesorado, se comunique con el centro, se implique en el seguimiento educativo y pueda participar en la resolución de determinadas situaciones conflictivas. Desde los equipos directivos tienen muy claro que deben colaborar con la familia:

“... la Asociación de Padres ha sido muy fuerte, conforme se han ido solucionando los problemas que había” (C1-D). “Esta mañana [...] había seis madres trabajando en mi mesa para la feria del libro [...] se sienten implicadas y no tienen miedo en venir, reconocen que son importantes para la organización y el funcionamiento del instituto” (C2-D). “Tenemos una APA [...] estamos intentando potenciarla, porque los padres tienen mucho que decir del sistema educativo [...] si somos capaces de que los padres conozcan el centro, vengan, colaboren, se les presenten las actividades, pues estamos dando a conocer la actividad y estamos intentando pues que se integren” (C3-D).

5.4.3. Fundación Yehudi Menuhin y el programa MUSE

En otro de los centros se desarrollan actuaciones enmarcadas dentro de los principios de la Fundación Yehudi Menuhin⁸ dirigidas hacia un trabajo con población en riesgo. Concretamente, desde el programa MUSE se trabaja en el ámbito musical, en las artes plásticas y en el arte dramático. Está dirigido por un profesional con una prolongada trayectoria aunque en el centro existe participación de otros miembros de la comunidad educativa. Se lleva a cabo en casi todas las Comunidades Autónomas y tiene soporte del Ministerio de Educación y de la Junta de Andalucía. Este profesional valora positivamente el programa y explica cómo se pueden abordar los planteamientos educativos y pedagógicos:

“Perteneceemos todos al Programa MUSE [...] lo lleva a cabo la Fundación Yehudi Menuhin, él ha sido uno de los grandes maestros del violín y de la música clásica de todos los tiempos [...] el hecho de educarlos a través del arte, sociabilizarlos y darles valores a niños que por circunstancias familiares no la han tenido [...] Nuestro proyecto se enfoca en ese objetivo, en las prácticas que se llevan a cabo en los centros para atender educativamente a los chavales que están en riesgo de exclusión social” (C2-OT). “... hemos hecho una preforma con tubos de PVC para trabajar la percusión y a través de [nombre de la profesora] que enseña artes plásticas, decoraron estos tubos. Hacemos baile, percusión, cantamos, hacemos actividades relacionadas con la expresión corporal; intento abarcar más ámbitos de la educación; siempre relacionados con la música y la educación” (C2-OT).

5.5. Dispositivos de transición escuela-trabajo

5.5.1. Prácticas en instituciones locales

Los centros educativos necesitan apoyos de instituciones y de redes locales con la finalidad de que, para que el alumnado pueda realizar su período de prácticas, existan distintas empresas que colaboren para tal fin. Aquí nos estamos refiriendo a los diferentes programas de atención a la diversidad que tienen un módulo de formación práctica. El análisis del discurso manifiesta la importancia de realizar este período de prácticas, siempre y cuando sea realmente provechoso para el alumnado. Así lo explicita un profesor que imparte en un Programa de Garantía Social:

“... a la hora de que un alumno se vaya a las prácticas de empresa [...] ahí el equipo educativo tiene que valorar muchas cosas [...] que sea un alumno que verdaderamente haya aprovechado o pueda aprovechar las horas [...] con respecto a la empresa [...] que sí tenga una conducta constructiva” (C3-PPGS).

Las instituciones locales que colaboran con los centros son diversas, tales como el Ayuntamiento, el INEM, el centro de salud, residencias, etc.:

“Y ahora que van a empezar mañana las prácticas, y van dos al Ayuntamiento, dos a una residencia, al INEM, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud” (C2-PPGS). “...los

encuentras haciendo las prácticas en el Ayuntamiento, en el Juzgado, en las Residencias [...] es una experiencia en el ámbito de trabajo” (C2-D).

5.2.2. Necesidades formativas en función de la economía del entorno

Con la pretensión de que la formación recibida desde las diferentes medidas de atención a la diversidad y desde la Formación Profesional se vincule con el entorno y su demanda laboral, destacamos la necesidad de proponer a las autoridades educativas la implantación de un PGS y/o un ciclo formativo relacionado con el sector oleícola. Desde otro de los centros las demandas van en la misma línea aunque en este caso vinculado a los PCPI. El profesorado así lo manifestó:

“... no sería mala idea plantear un PGS [...] el de las grasas y aceites, puesto que estamos en la cuna de la cultura del aceite de oliva” (C3-PEC). “... me gustaría que antes de irme se quedara un PCPI de Mantenimiento Integral de Edificios que es un poco lo que le está faltando a la zona. Lo hemos pedido en el último Consejo Escolar Municipal [...] y así lo hemos hecho saber a la Administración” (C1-D).

6. CONCLUSIONES PARA LA DISCUSIÓN

El análisis de las buenas prácticas desarrolladas por la comunidad educativa para minimizar los procesos de exclusión del alumnado, evidencian la necesidad de conformar alianzas y redes de apoyo social, familiar y comunitario. Así, las buenas prácticas descritas priorizan medidas contextualizadas según las necesidades de los entornos de ubicación de los centros y una función educativa desarrollada desde una perspectiva sistémica y *ecológica*. Ello posibilita un nexo entre la dimensión social del fenómeno de la exclusión con el ámbito escolar para fomentar la necesidad de construir conocimiento fundamentándose en las *comunidades de aprendizaje*.

La perspectiva de análisis sistémica centrada en las buenas prácticas muestra un conjunto de acciones concretas que fomentan la inclusión escolar y social del alumnado considerando los contextos socio-comunitarios

en los que convive el alumnado. Los casos estudiados evidencian un fuerte liderazgo del equipo directivo para fomentar un compromiso y una sensibilización para atender a la población escolarizada más vulnerable. El liderazgo escolar genera dinámicas interesantes para la atención de este conjunto de población. Por un lado, propicia que el profesorado que trabaja en los centros educativos no desconozca ni se desvincule de la realidad familiar, social y cultural que les rodea analizando la influencia de los contextos de procedencia. Por otro lado, promueve una relación e implicación intensa con el Ayuntamiento, a través de los Servicios Sociales, y genera situaciones propiciatorias para la asistencia escolar y para la implicación familiar, dando respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

Considerando el contexto socio-comunitario, los centros trabajan colaborativamente con las asociaciones locales, con las asociaciones de padres y madres, con el colectivo de madres mediadoras, y participan también de las acciones desarrolladas desde la Fundación Yehudi Menuhim y desde el programa MUSE. La cultura colaborativa que se desarrolla entre estas redes y los centros educativos permite implementar programas y acciones específicas que contribuyen a aminorar las situaciones de exclusión. Sin duda, el fomento de redes sociales y comunitarias de apoyo desde el contexto escolar y local es fundamental, estableciendo alianzas concertadas entre el centro, el entorno y la familia para lograr objetivos en la misma línea, y propiciando una visión más integradora entre la escuela, la institución familiar y el entorno social.

Desde esta visión sistémica, la implicación y el interés de la familia son prioritarios. Así, los centros analizados no obvian este aspecto y se proponen que el acercamiento familiar a la escuela sea un objetivo ineludible. Para ello propician unas relaciones humanas cordiales y cuentan con el apoyo del colectivo de madres mediadoras y con la asociación SOREMA. Se trabaja conjuntamente a través de estas redes para que sirvan de nexo entre el centro y la familia, colaborando también en las distintas actividades y talleres que a través del Plan PROA se planifican, desarrollan y dirigen hacia

toda la comunidad educativa. Todo ello concibiendo que los centros educativos deben ser centros de puertas abiertas a la comunidad.

La necesidad de contextualizar las acciones socio-educativas desarrolladas desde los centros implica que el profesorado y el equipo directivo consideren los diferentes dispositivos del entorno, tales como empresas, instituciones y agentes sociales, para iniciar los procesos de transición del alumnado desde la escuela hacia el trabajo. Son relevantes las prácticas realizadas por el alumnado en instituciones locales. También desde los centros se plantean orientaciones formativas considerando las demandas y necesidades de la economía del entorno en el que se socializa el alumnado, tales como la necesidad de recibir formación relacionada con la cultura del olivar, una de las principales fuente de ingresos del entorno donde están ubicados los centros analizados.

A modo de cierre exponemos algunas reflexiones y moderaciones sobre la investigación. Vivimos en un contexto de profunda transformación social que está afectando también a los discursos y a las políticas educativas, evidenciando tendencias para la educación dirigidas hacia planteamientos más mercantilistas y de obtención de rankings que son excluyentes. Sin embargo, no podemos obviar que la educación institucionalizada es un ámbito fundamental desde el que afrontar el desarrollo de sistemas más equitativos que garanticen oportunidades de formación, en coherencia con el reconocimiento de la educación como un derecho ineludible de todas las personas.

Se han de desarrollar políticas educativas contextualizadas que apuesten por lograr una mayor equidad y cohesión social, a través del desarrollo de medidas de atención educativa de una población cada vez más diversa y vulnerable. A pesar de ello, las reformas educativas desarrolladas no han conseguido disminuir el fracaso escolar existente que implica situaciones de exclusión social y que evidencia una brecha entre los objetivos propuestos en las políticas y la necesidad de cambios para evitar el abandono escolar.

Desde nuestra investigación hemos visibilizado cómo desde estos centros están

trabajando para hacer frente a los procesos de vulnerabilidad escolar a través de las buenas prácticas desde el contexto educativo y socio-comunitario. Se han expuesto dinámicas participativas que implican a un amplio sector del centro y de la comunidad más cercana, reflejando la idiosincrasia de los contextos en los que se desarrollan. No obstante, a pesar de las buenas intenciones por parte de los equipos directivos para dinamizar el trabajo en estos contextos más desfavorecidos, tampoco podemos obviar que no siempre ese objetivo es fácil de conseguir porque las situaciones familiares son muy complejas y porque no siempre todo el profesorado participa de estos planteamientos aunque quienes lo hacen están convencidos de la necesidad de trabajar con una perspectiva más holística para actuar de manera inclusiva desde el sistema educativo.

A la luz de lo expuesto, no concluimos sin considerar que las posibilidades formativas y educativas del alumnado pasan ineludiblemente por acciones del profesorado y de la comunidad educativa que analicen los contextos de partida y apuesten por una cultura colaborativa, definiendo unas lógicas propias de funcionamiento y creando contextos de trabajo transformadores, con una implicación real de quienes conforman un centro y participan en él.

NOTAS

1. Este artículo forma parte de la investigación *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, (Plan Nacional I+D+i 2006-2009), con referencia SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC. Investigador principal: Dr. Antonio Bolívar (Universidad de Granada). A nivel nacional el coordinador ha sido el Dr. Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia).
2. Se puede consultar el monográfico de la revista *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13 (3) dedicado a la investigación en cuestión.
3. Se muestra agradecimiento a toda la comunidad educativa, al profesorado y equipo directivo por su colaboración y participación en la investigación.
4. En este artículo Escudero muestra un análisis de la investigación más amplio relacionado con el tercer eje y aborda una síntesis considerando

- aportaciones desde una perspectiva nacional e internacional.
5. Sobre este particular se puede consultar Ritacco (2011).
 6. La codificación de los centros y del personal entrevistado la hemos realizado como sigue: C1 (Centro 1), C2 (Centro 2) y C3 (Centro 3). D (Dirección escolar), JE (Jefatura de Estudios), DO (Departamento de Orientación), PAR (Profesorado de Apoyo y Refuerzo), PPDC (Profesorado Programas de Diversificación Curricular), PPGS (Profesorado de los Programas de Garantía Social), PT (Profesorado que tutoriza al alumnado en riesgo de exclusión en la ESO), PEC (Profesorado, tutorización y/o dirección de la Educación Compensatoria), OT (Otros profesionales de asociaciones y programas vinculados con los centros), MM (Colectivo de Madres Mediadoras).
 7. Son Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo dirigidos al alumnado en situación de desventaja educativa que tienen como origen fundamentalmente circunstancias de carácter socio-cultural. Esta impulsado por el Ministerio de Educación en cooperación territorial con las Comunidades Autónomas. Para consultar una información más detallada se puede acceder a la web, (<http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>)
 8. Se puede consultar su página web para un análisis más detallado de las acciones de la Fundación así como del Programa MUSE, (<http://www.fundacionmenuhin.org/>).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín y S. Antúnez (coords.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 261-282). Madrid: Wolters Kluwer.
- Alcalde, A. I. y Buitago, M. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Alliance for Excellent Education (2002). *Every Child a Graduate. A Framework for an Excellent Education for all Middle and High School Graduate*. (http://www.all4ed.org/publication_material/reports/every_child_graduate)
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2004). *Buenas prácticas de integración de los inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ballart, X. y Monterde, L. (2005). *Guía de buenas prácticas*. Consell Comarcal de l'Alt Empordà: UAB e IGOP.
- (www.xavierballart.com/papers/011pap_mujer_buenaspracticas.pdf)
- Battle, R. y Bosch, C. (2009). Aprendizaje-servicio. Una herramienta educativa y de desarrollo comunitario. *Monográficos Periódico Escuela*, 11-12.
- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. y Patiño, M. I. (2003). *Développement curriculaire et "bonne pratique" en éducation*. UNESCO: BIE-2, Serie de Documents.
- Cabrera, P. J. (2003). *La importancia de las buenas prácticas en los proyectos sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez Uría (comp.): *Marginación e inserción*, (pp. 25-36). Madrid: Endymion.
- Castel, R. (1997). La exclusión social. En VVAA: *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales*, (pp. 185-200). Valencia: Fundación Bancaixa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz: *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Coffield, F. y Edward, Sh. (2009). Rolling out «good», «best» and «excellent» practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390.
- Epper, R. (2004). La torre de marfil en la nueva economía. En R. Epper, y A. Bates: *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*, (11-31). Barcelona: UOC.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, (1), 1-25.
- Escudero, J. M. (2008). *Análisis de buenas prácticas: hacia un marco de referencia compartido para la descripción y valoración de casos*. Documento interno. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141.

- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice: DGEC.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25,1), 93-109.
- García, R.J. y Gómez, J. (2009). ¿Por qué conformarse con menos? Un horizonte prometedor para el desarrollo educativo y social. *Monográficos Periódico Escuela*, 9-10.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., Gil, N. (2011). Educación y participación de los agentes sociales: contribución de la comunidad al éxito académico. En M. Grañeras, P. Díaz-Caneja y N. Gil (coords.): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, (pp. 68-89). Madrid: Ministerio de Educación. Estudios CREADE, nº 9.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, (1), 173-186.
- Jiménez, M. (2011). Buenas prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. En S. Vázquez González y S. Garay Villegas (coords.): *Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*, (pp. 145-174). México: Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Tamaulipas.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. North Central Regional Educational Laboratory (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at800.htm>)
- Juárez, Miguel (dir.) (1995). *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. Síntesis: Documentación social.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lingard, B. y Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo (comp.): *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*, (pp. 19-42). Barcelona: Pomares.
- Longás, J. (2009). Las redes socioeducativas locales, expresión de corresponsabilidad educativa y oportunidad para las escuelas. *Monográficos Periódico Escuela*, 7-8.
- López-Aranguren, E. (2003). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, (pp. 555-574). Madrid: Alianza Editorial.
- Luengo, J. (2005) (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. Barcelona-México: Pomares.
- Martínez, B., Mendizábal, A. y Pérez-Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 239-271.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MTAS (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) (2004). *Jornada sobre buenas prácticas en inclusión social*. Parlamento Europeo: Oficina en España.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el

- fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 157-167.
- Rubio, M. J. y Monteros, S. (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (2010). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de buenas prácticas por el empleo para colectivos vulnerables. Buenas prácticas en la inclusión social*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Sellman, E., Bedward, J., Cole, T. y Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion, *British Educational Research Journal*, 28, (6), 889-900.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Subirats, J. y Gomà, R. (2004). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Barcelona: UAB-IGOP.
- Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO Associated Schools (2009). *Second Collection of Good Practices. Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS, Cuadernos Metodológicos 32.
- Velaz, C. y De Paz, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 17-30.
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares.

ARTÍCULO ORIGINAL

Aprendizaje y retención de series de movimiento en personas mayores: diferencias en función del método empleado

Aurora Martínez Vidal
aurora@uvigo.es

Pino Díaz Pereira
pinod@uvigo.es

M. José Martínez Patiño
mjpatino@uvigo.es

Universidade de Vigo

Aurora Prada Martínez
info@gimnasio2000.com
Gimnasio 2000. Ourense

RESUMEN: Son escasos los estudios que tratan de comprobar la eficacia de diferentes métodos para recordar secuencias de movimientos en personas mayores. Este estudio pretende comparar la eficacia de un método simple (modelado) frente a un método combinado (modelado e imagen mental) para el recuerdo de movimientos, así como comprobar el efecto de la edad y el deterioro cognitivo en la eficacia de dichos métodos. Se utiliza un diseño factorial intrasujeto, en el que 36 sujetos fueron expuestos a los dos métodos de aprendizaje. Se contrastan los efectos de la variable independiente (tipo de método) sobre la variable dependiente (recuerdo de series de movimientos). Los resultados presentan mejoras significativas en las medidas de recuerdo cuando los sujetos aprenden mediante un método combinado; la edad parece no tener efectos sobre la eficacia, si bien, el grupo de mayor capacidad cognitiva obtiene un beneficio mayor en el método combinado.

PALABRAS CLAVE: Memoria, Movimientos Secuenciales, Personas Mayores, Métodos de Aprendizaje

Learning and retention of series of movements by elderly persons: performance using modelling with and without mental imagery

ABSTRACT: Few studies have compared the effectiveness of different methods by which elderly persons may learn and remember series of movements. Using a within-subject factorial design, in this study we compared the effectiveness of modelling with and without the use of mental imagery, together with the influence of age and cognitive capacity, on the recall of movement series by 36 volunteers aged 71.08 years. Recall measures were significantly better when mental imagery was used as well as

modelling, and the difference with respect to modelling alone was greater in the group with greater cognitive capacity. Age as such had no apparent influence.

KEY WORDS: Memory, Movement Sequences, Older Adults, Learning Methods

Fecha de recepción 31/01/2012 · Fecha de aceptación 18/10/2012

Dirección de contacto:

Aurora Martínez Vidal

Facultad de Educación. As Lagoas, s/n

32004 OURENSE

1. INTRODUCCIÓN

El deterioro natural de la memoria en el proceso de envejecimiento está presente en el 40% de los mayores de 60 años (Feldman y Jacova, 2005) lo que repercute en la autonomía personal y la calidad de vida del anciano, limitando el aprendizaje de nuevas habilidades y su participación en las actividades físicas (Montenegro y Montejo, 2007). Con frecuencia, la conciencia de las propias dificultades de memoria que tienen las personas mayores en su vida cotidiana, genera ansiedad, y merma su capacidad ante una situación de recuerdo (Ameijide y Campos, 2010). Por otra parte, este declive puede afectar indistintamente a las diferentes formas de memoria, bien a la declarativa (semántica o episódica), o a la operativa/procedimental. Es precisamente ésta última, el tipo de memoria más susceptible de beneficiarse en los ancianos a través de programas de estimulación cognitiva (Studensky *et al.*, 2006) o ejercicio físico (Dustman *et al.* 1990; Kramer, Hahn y Cohen, 1999; Colcombe y Kramer, 2003).

Muchos programas de actividad física para personas mayores fundamentan su propuesta de actividades en el aprendizaje y recuerdo de series de movimientos que ponen en marcha mecanismos de memoria procedimental (*e.g.* aerobic). El método tradicional de aprendizaje se basa en la observación del modelo, el ensayo repetido de los movimientos y en la retroalimentación proporcionada por el profesor. Es pues de suma importancia la metodología de aprendizaje y las estrategias de memoria utilizadas. En general, se acepta que recordar aquello que hemos memorizado depende en gran medida de la manera en que lo hemos aprendido.

1.1. El modelado en el aprendizaje y recuerdo de movimientos

En el ámbito del aprendizaje motor la observación de modelos y el ensayo repetido constituyen métodos fundamentales en el aprendizaje (Sheffield, 1961).

Si bien el aprendizaje por imitación ha sido ampliamente estudiado en niños (Elsner 2007), especialmente en niños pequeños (Lepage y Theoret, 2007), los datos disponibles en muestras de adultos mayores es muy escasa (Celnik *et al.*, 2006). Leonard y Tremblay (2007) sugieren el interés de conocer mejor el aprendizaje mediante modelos en personas mayores, ya que parece comprobado que las áreas cerebrales que se activan durante las tareas de imitación permanecen intactas en este colectivo. No obstante, Maryot y Sekuler (2009) consideran que la capacidad de imitación cambia con la edad, en la medida en que los procesos en los que se apoya, tales como la percepción visual, el control motor o la memoria de trabajo, sufren un deterioro con el paso del tiempo. Estos autores compararon la capacidad de imitación visual de secuencias de movimientos en sujetos de diferentes edades y concluyen que los jóvenes obtienen mejor rendimiento en cuanto a precisión y calidad durante la ejecución de los movimientos. Sin embargo, cuando el rendimiento es medido mediante indicadores de memoria/recuerdo no se observan diferencias significativas entre jóvenes y mayores.

Diferentes trabajos (*e.g.*, Castel, Farb y Craick, 2007) parecen indicar que las características de la tarea motora objeto de aprendizaje son determinantes al comparar el rendimiento obtenido por jóvenes y mayores en el recuerdo de movimientos.

En general, Deakin y Allard (1991) comprobaron que la estructura del movimiento juega un papel importante en el recuerdo, ya que cuando los movimientos que hay que recordar se enlazan sucesivamente formando una serie y funcionando como una unidad motriz global, el proceso de memorización se ve facilitado.

Por otra parte, la probabilidad de recordar un movimiento disminuye a medida que ocupa una posición más elevada en la secuencia, por lo que

el número y el tamaño de los elementos para recordar son factores que afectan al recuerdo de las secuencias de movimientos aprendidas (Vecchi, Phillips y Cornoldi, 2001).

Castel, Farb y Craick (2007) consideran que los mayores, a la hora de aprender movimientos, dependen más de una visión unitaria y coherente de la tarea motora que los jóvenes, aunque esta presentación global de la tarea podría implicar una dificultad para apreciar matices o detalles dando lugar a una ejecución menos precisa.

Sin embargo, a pesar de que la imitación parece ser una buena estrategia para el aprendizaje y la memorización de movimientos en los adultos mayores, cuando las tareas motrices son complejas y largas, además del modelo, parecen necesarias otras estrategias para consolidar la representación mental de la tarea (Gould y Roberts, 1982).

1.2. El ensayo mediante imágenes en el aprendizaje motor

Carroll y Bandura (1985,1990) consideran que el modelo mostrado durante el proceso de aprendizaje debe transformarse posteriormente en una representación simbólica, verbal o imaginada, que guiará la reproducción y el recuerdo de la tarea motriz.

El ensayo de movimientos mediante imágenes constituye un método utilizado tradicionalmente en el ámbito del entrenamiento deportivo desde hace muchos años (Taktek, Salmoni y Rigal, 2005). Frester (1987) define este método como todas aquellas formas de ejercitación en las cuales se elabora una autorepresentación mental, sistemáticamente repetida y consciente de la acción motora, la cual debe aprenderse, estabilizarse o perfeccionarse, sin que exista una ejercitación real, visible externamente, de los movimientos parciales o globales.

En general numerosos investigadores (Weinberg, 1982; Feltz y Landers, 1983; Driskell, Cooper y Moran, 1994; Sánchez y Lejeune, 1999; sostienen que el ensayo mediante imágenes constituye un método de aprendizaje motor efectivo, si bien, su eficacia parece estar condicionada por factores tales como la naturaleza de la tarea motora, las características del ejecutante, o aspectos ligados al propio

procedimiento de aplicación del ensayo mental (Díaz y Martínez, 2010).

Galilea (1990) señala que los datos empíricos informan de la mayor eficacia del ensayo mediante imágenes cuando éste es aplicado a movimientos complicados desde el punto de vista de la coordinación. Asimismo, esta técnica es particularmente válida en el adiestramiento de parámetros concretos del movimiento, tales como el sentido del ritmo, del tiempo y de la frecuencia, mientras se ha demostrado poco útil en el desarrollo de la capacidad de la diferenciación de la fuerza.

Además del tipo de tarea, el nivel de competencia motriz del ejecutante y la capacidad para formar imágenes son algunas de las cuestiones que han centrado el interés de los investigadores (Campos, Pérez-Fabello y Díaz, 2000; González, Dopico, Iglesias y Campos, 2006). Schmidt (1982), sugiere que esta técnica resulta más útil en los niveles iniciales de aprendizaje de una tarea (deportistas inexpertos), es decir, cuando el aprendiz todavía no ha asimilado el modelo o patrón de movimiento, y por lo tanto, las demandas cognitivas predominan en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, otros autores (e.g. Clark, 1960; Corbin, 1967) sugieren la necesidad de conocer previamente la tarea que será objeto de ensayo mediante imágenes para aumentar la eficacia de la práctica mental.

En cuanto a la capacidad para formar imágenes, es abundante la evidencia empírica que da apoyo a la relación entre calidad de imagen y rendimiento motor (Weinberg, 1982; Feltz, Landers y Becker 1988; Driskell *et al.*, 1994), sobre todo, desde que las medidas de imagen utilizadas atienden a aspectos específicos de la ejecución motriz (Hall y Pongrac, 1983; Isaac, Marks y Russell, 1986). Diferentes estudios (Campos, Pérez-Fabello y Díaz, 2000; Campos, González, Dopico e Iglesias, 2002) encontraron diferencias significativas al comparar grupos de deportistas expertos y no expertos en la capacidad para formar imágenes y su viveza, obteniendo, en general, puntuaciones más altas en los deportistas experimentados.

Hall, Buckolz y Fishburne (1989) se interesaron específicamente por la relación entre la capacidad para formar imágenes del movimiento y la capacidad de recordar

movimientos simples. Establecieron diferentes grupos en función de la capacidad de imagen no encontrándose diferencias entre ambos grupos en el recuerdo de movimientos. Sin embargo los sujetos altos en capacidad de imagen presentaron puntuaciones superiores en la precisión y calidad de la ejecución motora. Isaac y Marks (1992) obtuvieron resultados similares al comparar dos grupos de mujeres, uno con experiencia en danza y otro sin experiencia.

Por el contrario, Housner (1984) comprueba que las imágenes mentales facilitan el recuerdo a corto plazo en aprendizaje de secuencias de movimientos, y tienen un papel importante en la retención del orden temporal que ocupan los elementos, aunque no en la precisión de su ejecución.

Stoter, Scherder y Kamsma (2008) evaluaron la capacidad de recuerdo de una secuencia de movimientos en adultos jóvenes (25 años) y mayores (63 años), a los que compararon también en su capacidad para formar imágenes mentales. Aunque el rendimiento general fue significativamente menor en los adultos mayores, especialmente en la ejecución motora, no se encontraron diferencias significativas en la capacidad de imagen mental.

Finalmente, otro de los debates clásicos tiene que ver con la perspectiva que el ejecutante utiliza para evocar la imagen o representación. La perspectiva interna (cinestésica) es aquella utilizada cuando el deportista se imagina desde la perspectiva del ejecutante e integra en la imagen todas las sensaciones asociadas a la acción que se ha de realizar. Por el contrario, en la perspectiva externa, el atleta se “mira” durante la ejecución motora. En general, la mayoría de los autores coinciden en señalar que la perspectiva interna resulta más eficaz en la medida en que evoca una mayor actividad muscular proporcionando así un mayor feedback sensorial al deportista (Mahoney y Avener, 1977).

1.3. Combinación de diferentes métodos de aprendizaje motor

Diferentes investigadores se han interesado por la eficacia de la combinación de diferentes métodos para aprender o recordar movimientos.

Hecker y Kaczor (1988), señalan que el ensayo mediante imágenes aumenta su eficacia

cuando éste es combinado con práctica *en vivo* de la tarea motriz objeto de aprendizaje, y consideran que la práctica distribuida parece ser más efectiva que la práctica en masa, por lo que siempre que sea posible su integración en el entrenamiento parece ser la mejor forma organizativa. En la misma línea diversos meta-análisis (Driskell et al., 1994; Feltz y Landers, 1983) muestran que una combinación de los dos métodos de entrenamiento es la manera más eficaz de aumentar el rendimiento de los atletas.

Nilan et al. (2007) compararon la eficacia de diferentes estrategias para el aprendizaje y retención de habilidades motoras de equilibrio. Concretamente compararon los resultados obtenidos mediante tres métodos diferentes: método modelado, método de ensayo mediante imágenes y método combinado de modelado X imágenes. Los mejores resultados fueron obtenidos por los grupos que aprendieron mediante modelado y por el método combinado (modelado X imagen mental). Parece evidente que el modelado tiene efectos inmediatos sobre la forma de movimiento, mientras que la imagen mental, por sí sola, no favorece un buen rendimiento. Zhang et al. (1992) señala que los mejores efectos del método combinado (modelado X imagen mental) podrían deberse a una mayor participación cognitiva en el aprendizaje de la tarea.

En esta línea de integración de métodos, Zubiaur (2005) señala el interés de la integración de tres estrategias para el aprendizaje de las habilidades motoras: la codificación verbal (etiquetado del movimiento que se va a aprender), la repetición de la acción motriz y la imagen mental. Según este autor la eficacia de estas estrategias, utilizadas de forma independiente, aumenta notablemente cuando se integran en el mismo proceso de aprendizaje. La verbalización de la tarea motora favorece una focalización de la atención hacia los aspectos relevantes de la misma y facilita su retención (Weis, 1983; Weis y Klimt, 1987). La repetición motora es eficaz para trasladar el concepto de lo observado, a la ejecución real de la tarea (Williams, 1993), y la imagen mental es una estrategia que ayuda a recordar la secuencia aprendida (Halls et al., 1997).

Asimismo, Zubiaur (2005) considera que la combinación de métodos conlleva una serie de beneficios que favorecen el aprendizaje: 1)

facilita el paso de la información motora desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo y, en consecuencia, ayuda a retener y reproducir dichas acciones; 2) favorece el desarrollo de la representación mental de la misma, especialmente en habilidades de naturaleza cerrada y que dependen del sujeto; 3) aumenta la motivación ante la tarea, la percepción de autoeficacia y elimina el miedo ante los aprendizajes nuevos, aspectos muy importantes para la motivación ante la práctica de la actividad física de los ancianos.

Como conclusión, la revisión de este conjunto de investigaciones parece indicar que la mayor parte de los estudios sobre aprendizaje motor se realizan en niños y jóvenes deportistas, disponiendo en menor medida de datos referidos a personas mayores de 65 años. Además, si bien parece probada la utilidad de los diferentes métodos (modelado e imagen mental) por separado, existen escasas investigaciones que comprueben las mejoras que se producen en el aprendizaje motor cuando se integran ambos métodos en el mismo proceso, especialmente, en el contexto de las personas mayores.

El estudio que a continuación se expone pretende comparar el efecto de dos métodos de aprendizaje (método modelado, M.M. – método combinado M.C., de modelado e imágenes mentales) sobre el recuerdo de series de movimiento en muestra de personas mayores. De un modo más específico hemos tratado de responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué método de aprendizaje favorece en mayor medida el recuerdo de series de movimientos en personas mayores?
2. ¿Ambos métodos son igual de eficaces con independencia de la edad de los sujetos?
3. ¿Ambos métodos son igual de eficaces con independencia del nivel cognitivo de los sujetos?

2. MÉTODO

Hemos utilizado un diseño intrasujeto que permite estudiar el comportamiento de un mismo grupo de personas en diferentes condiciones experimentales. Existe una variable independiente (método de enseñanza), con dos formas: método modelado (M.M.) y método combinado (M.C.), y varias medidas de la variable dependiente, todas

ellas relacionadas con la memoria motriz secuencial.

2.1. Muestra

Participaron en el estudio un total de 36 personas inscritas en un programa de actividad física para mayores, organizado por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Ourense. Se han utilizado los siguientes criterios de inclusión: mayores de 60 años, con autonomía personal, asistencia regular al programa y sin problemas de salud que le impidan la realización de actividad física aeróbica. El 88,9 % son mujeres y el 10,1% son hombres. La edad media de la muestra es de 71 años y la media de capacidad cognitiva es de 24,08 (evaluada mediante el Mini Mental State Examination modificado de Fosltein, Fosltein y McHugh, 1975), lo que indica que se trata de una muestra con ligero deterioro cognitivo, propio de la edad y no patológico.

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
Edad	36	61	83	71,0833	5,64358
Capacidad cognitiva	36	10	30	24,0833	4,74116

Tabla 1. Datos descriptivos de la edad y capacidad cognitiva de los participantes

2.2. Instrumentos y variables

2.2.1. Evaluación del estado cognitivo de los sujetos

Para la evaluación del estado cognitivo se utilizó el Mini Mental State Examination modificado de Fosltein, Fosltein y McHugh, 1975 (MMSE). Se trata de una herramienta que puede ser utilizada para evaluar el estado cognitivo en forma sistemática y exhaustiva. Consta de 11 preguntas que analizan algunas áreas de funcionamiento cognitivo: orientación, registro, atención, cálculo, memoria y lenguaje. La cohesión interna de los ítems que componen el instrumento aplicado se ha comprobado con el índice alfa de Crombach (,727).

2.2.2. Evaluación del rendimiento en Memoria Motriz Secuencial

Los sujetos son expuestos mediante dos métodos diferentes al aprendizaje de dos tareas motrices diferentes, pero equivalentes en cuanto a su dificultad. Esta equivalencia entre ambas tareas es evaluada por dos expertos mediante el uso de los criterios de homogeneización propios de las tareas motoras secuenciales: número de elementos, número de series, tipo de movimientos, complejidad estructural, nivel de simetría y ritmo de ejecución. Ambas tareas constan de 24 movimientos realizados con piernas y/o brazos, agrupados en 6 series; cada serie consta de 4 movimientos.

Finalizados cada uno de los procesos de aprendizaje se procedió a evaluar el rendimiento en Memoria Motriz Secuencial mediante las siguientes medidas:

Series de Movimientos Recordadas Correctamente en el método modelado (MM) y en el método combinado (MC). Para cada método, se obtiene una puntuación que resulta de sumar 2 puntos por cada serie recordada correctamente.

Series de Movimientos Recordadas Parcialmente (incompletas) en el método modelado (MM) y en el método combinado (MC). Para cada método, se obtiene una puntuación que resulta de sumar 1 punto por cada serie recordada parcialmente.

Series de Movimientos Recordadas Desordenadas (fuera del orden establecido) en el método modelado (MM) y en el método combinado (MC). Para cada método, se obtiene una puntuación que resulta de sumar 1 punto por cada serie recordada fuera del orden establecido.

Series de Movimientos Olvidadas en el método modelado (MM) y en el método combinado (MC). Para cada método, se obtiene una puntuación que resulta de sumar 1 punto por cada serie olvidada.

Memoria Secuencial Total en el método modelado (MM) y en el método combinado (MC). Se calcula una puntuación total para cada método que resulta del sumatorio de los puntos obtenidos en *Series de Movimientos Recordadas Correctamente*, *Series de Movimientos*

Recordadas Parcialmente y *Series de Movimientos Recordadas fuera del Orden Establecido*

Para la evaluación de la Memoria Motriz Secuencial ante las dos tareas se utilizaron dos planillas de registro (ver anexos) con las 6 series, y el total de 24 secuencias en la que se pueden registrar fácilmente las series recordadas completamente, las series incompletas, desordenadas y olvidadas. En los anexos pueden encontrarse las hojas de observación utilizadas en las que se incluye una representación gráfica de cada tarea.

2.3. Procedimiento

En primer lugar dos expertos, doctores en Educación Física, procedieron al diseño de las dos tareas motoras diferentes, pero equivalentes en dificultad, aplicando los criterios de homogeneización propios de las tareas motoras secuenciales anteriormente mencionados.

2.3.1. Descripción de los Métodos de Aprendizaje

Las dos tareas se enseñan por el método denominado en aeróbico “encadenamiento”: A, B, A+B; C, A+B+C; D, A+B+C+D; y así sucesivamente, hasta incorporar la última serie y completar la tarea completa (A+B+C+D+E+F). No obstante, la incorporación progresiva de las series en la cadena sigue un proceso diferente en cada método.

El proceso seguido en el método modelado (MM) pasa por las siguientes fases: a) observación del modelo, b) etiquetado del modelo y c) repetición motora del modelo.

El proceso seguido en el método combinado (MC) pasa por las siguientes fases: a) observación del modelo, b) etiquetado del modelo, c) reproducción motora del modelo y d) ensayo mediante imagen de la serie motora objeto de aprendizaje.

La duración total del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación ha sido de doce semanas, incluidas dos sesiones de evaluación inicial, en las que se procedió a la administración del Mini Mental State Examination.

En las sesiones 3, 4 y 5 se llevó a cabo la enseñanza-aprendizaje de la primera tarea por medio del método modelado (MM). En la sesión 6 se evaluó el rendimiento de los sujetos en Memoria Motriz Secuencial de la primera tarea. El proceso de evaluación se realiza de forma individual, sin presencia de los demás sujetos, para evitar que las observaciones produzcan efecto de entrenamiento.

En las dos sesiones siguientes (7 y 8) se realizó un entrenamiento en el uso de imágenes mentales relacionadas con el movimiento. Para el diseño del entrenamiento se tomaron como referencia los ocho movimientos que constituyen el Cuestionario-Revisado de Imagen del Movimiento (MIQ-R) de Campos y González (2010). El procedimiento implicaba varias fases: 1) el profesor describe y ejecuta la posición inicial y el movimiento, mientras los sujetos observan; 2) Los sujetos ejecutan en vivo el movimiento observado, focalizando la atención en las sensaciones corporales asociadas a la realización motora; 3) Los sujetos intentan sentir el movimiento que acaban de realizar (enfoque interno), pero sin ejecutarlo realmente. Se repite el procedimiento hasta que todos ellos alcanzan en la escala de imagen cinestésica (Campos y González, 2010) una puntuación que indica “facilidad para sentir en imaginación el movimiento realizado”. Este período de entrenamiento, al tratarse de habilidades motoras no secuenciales, actúa como distractor para evitar acumular el aprendizaje de ambas tareas.

Durante las sesiones 9, 10, 11, se desarrolla el aprendizaje de la segunda tarea por el método combinado (MC), con idéntica duración (3 sesiones). Durante la sesión 12 se procede a evaluar el rendimiento en Memoria Motriz Secuencial tras la aplicación de este método. La evaluación de la segunda tarea siguió el mismo protocolo que la primera tarea, de forma individual y sin observadores.

2.4. Análisis de los datos

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, se realizan los siguientes análisis:

1. Para dar respuesta al primer objetivo procedimos a contrastar la existencia de diferencias (prueba *t* para muestras relacionadas) en los resultados obtenidos en las medidas de Memoria Motriz Secuencial

después de aplicar el Método Modelado (MM) frente al Método Combinado (MC).

2. Para dar respuesta al segundo objetivo, se constituyeron dos grupos en función de la edad: 70 años o menos, y mayores de 70 años. Posteriormente se comprueba si existen diferencias significativas en los resultados de Memoria Motriz Secuencial entre ambos métodos en función del grupo de edad, para lo que se aplicó un *anova* de un factor.
3. Para responder al tercer objetivo, se dividió la muestra en dos grupos en función de la capacidad cognitiva, medida mediante el MMSE: menos de 25 puntos y 25 puntos o más. Posteriormente se comprueba si existen diferencias significativas en los resultados de Memoria Motriz Secuencial entre ambos métodos en función del grupo de capacidad, para lo que se aplicó de nuevo un *anova* de un factor.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la comparación en Memoria Motriz Secuencial en ambos métodos

Los resultados obtenidos indican un mejor rendimiento en Memoria Motriz Secuencial cuando los sujetos aprenden la tarea motora mediante el método combinado. Las puntuaciones medias obtenidas en todas las medidas de memoria (ver Tabla 2) son más favorables en el método combinado (modelado X imagen mental) en comparación con las obtenidas mediante el método modelado. Las diferencias alcanzan niveles estadísticamente significativos en todas las puntuaciones, excepto en la puntuación de *Series Recordadas Desordenadas*.

A continuación analizamos el comportamiento de cada una de las medidas de memoria. En primer lugar, la *Memoria Secuencial Total*, además de mostrar una media más elevada en el método combinado (11,2778 frente a 8,6389), presenta diferencias altamente significativas (0,000; entre los límites -3,5180 y -1,75972). Si analizamos cada una de las medidas que constituyen la *Memoria Secuencial Total*, destacan las diferencias altamente significativas en las variables *Series Recordadas Correctamente* (0,000; entre los límites -2,61603 y -1,27286) y *Series Olvidadas* (0,008; entre los

límites 0,19051 y 1,19838). Por otra parte, aunque con un nivel de significación de menor relevancia, la variable *Series Recordadas*

Parcialmente presenta también diferencias en función del método de aprendizaje utilizado (entre los límites 0,05851 y 1,33038).

Puntuaciones en Memoria Motriz Secuencial	Media	Des.Tip.	Valor Estadístico (Significación)	95% de confianza	
				Inf.	Sup.
Memoria Secuencial Total M. Modelado	8,6389	3,25272	-6,094	-3,51805	-1,75972
Memoria Secuencial Total M. Combinado	11,2778	2,93366	0,000**		
Series Recordadas Correctamente M. Modelado	2,9167	2,33452	-5,878	-2,61603	-1,27286
Series Recordadas Correctamente M. Combinado	4,8611	2,15344	0,000**		
Series Recordadas Parcialmente M. Modelado	1,1944	1,54586	2,217	0,05851	1,33038
Series Recordadas Parcialmente M. Combinado	0,5000	1,00000	0,033*		
Series Recordadas Desordenas M. Modelado	1,5833	2,01955	1,545	-0,17437	1,28548
Series Recordadas Desordenas M. Combinado	1,0278	1,38329	0,131		
Series Olvidadas M. Modelado	1,3056	1,50844	2,798	0,19051	1,19838
Series Olvidadas M. Combinado	0,6111	1,12828	0,008**		

Nota *p<0.05. **p<0.01

Tabla 2. Resultados descriptivos en Memoria Motriz Secuencial obtenidos en los dos métodos de aprendizaje: método modelado (MM) y método combinado (MC). Estadístico de contraste (t test), niveles de significación e intervalo de confianza

3.2. Resultados en Memoria Motriz Secuencial en ambos métodos en función de la edad

Si comparamos el rendimiento memorístico de los sujetos en función del grupo de edad

(menores de 70 años y de 70 o más años), entre ambos métodos, parece que no existe una clara relación de dependencia entre la eficacia del método y la edad de los sujetos (ver Tabla 3). No obstante destacamos los siguientes resultados:

APRENDIZAJE Y RETENCIÓN DE SERIES DE MOVIMIENTO EN PERSONAS MAYORES:
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL MÉTODO EMPLEADO

Puntuaciones en Memoria Motriz Secuencial	Grupos Edad	N	Media	Desv. Tip.	F	Sig bil	95% interv. Conf.	
							inferior	Superior
Memoria Secuencial Total M. Modelado	< 70	16	8,9375	2,83945	0,237	0,629	7,4245	10,4505
	≥ 70	20	8,4000	3,60409			6,7132	10,0808
Memoria Secuencial Total M. Combinado	< 70	16	11,5625	3,05437	0,266	0,610	9,9349	13,1901
	≥ 70	20	11,0500	2,89237			9,6963	12,4037
Series Recordadas Correctamente M. Modelado	< 70	16	3,0625	2,40745	0,110	0,743	1,7797	4,3453
	≥ 70	20	2,8000	2,33057			1,7093	3,8907
Series Recordadas Correctamente M. Combinado	< 70	16	4,9375	2,46221	0,035	0,852	3,6255	6,2495
	≥ 70	20	4,8000	1,93581			3,8940	5,7060
Series Recordadas Parcialmente M. Modelado	< 70	16	1,1111	1,52966	0,001	0,981	0,4039	1,9711
	≥ 70	20	1,2778	1,60167			0,4317	1,9683
Series Recordadas Parcialmente M. Modelado	< 70	16	0,6111	1,09216	1,843	0,183	0,2171	1,2829
	≥ 70	20	0,3889	0,91644			-0,1581	0,7581
Series Recordadas Desordenas M. Modelado	< 70	16	1,4375	2,09662	0,147	0,704	0,3203	2,5547
	≥ 70	20	1,7000	2,00263			0,7627	2,6373
Series Recordadas Desordenas M. Combinado	< 70	16	0,9375	1,65202	0,120	0,732	0,0572	1,8178
	≥ 70	20	1,1000	1,16529			0,5546	1,6454
Series Olvidadas M. Modelado	< 70	16	1,3125	1,30224	0,001	0,981	0,6186	2,0064
	≥ 70	20	1,3000	1,68897			0,5059	2,0905
Series Olvidadas M. Combinado	< 70	16	0,3750	0,88506	1,271	0,267	-0,0966	0,8466
	≥ 70	20	0,8000	1,28145			0,2003	1,3997

Nota *p<0.05. **p<0.01

Tabla 3. Resultados descriptivos en Memoria Motriz Secuencial obtenidos en los dos métodos de aprendizaje en función del grupo de edad. Estadístico de contraste: anova de un factor, nivel de significancia e intervalos de confianza

Si comparamos jóvenes y mayores en el método modelado, se observa un rendimiento más alto en los menores de 70 años, aunque estas diferencias no alcanzan nivel de significación en el estadístico aplicado, *anova* de un factor.

Si comparamos jóvenes y mayores en el método combinado, también se observa que el rendimiento de los jóvenes es mejor que el rendimiento de los mayores, aunque tampoco en este caso se obtienen diferencias estadísticamente significativas.

Por último, si comparamos el rendimiento entre ambos métodos, se observa que todas las medias son más altas en el método combinado, lo que nos permite afirmar que este método (modelado e imagen mental) tiende a producir un rendimiento mayor que el método modelado, tanto en jóvenes y mayores; aunque las diferencias no alcanzan significación estadística.

3.3. Resultados en Memoria Motriz Secuencial en ambos métodos en función de la capacidad cognitiva

Si comparamos el rendimiento en memoria obtenido por los sujetos tras la aplicación de ambos métodos, en función de la capacidad cognitiva (25 puntos o superior, y menor de 25 puntos, en el *MMSE*), parece observarse una relación de dependencia (ver Tabla 4). Es decir, los resultados obtenidos en Memoria Motriz Secuencial al aplicar ambos métodos dependen de la capacidad cognitiva de los sujetos. En concreto destacamos los siguientes resultados que se pueden ver en la Tabla 4.

En general los sujetos de mayor capacidad cognitiva obtienen medias más altas en ambos métodos en todas las medidas de memoria motriz.

En el método modelado, la *Memoria Secuencial Total* presenta diferencias significativas (0,010) a favor de los sujetos de mayor capacidad. Esta diferencia se hace todavía más sensible en el método combinado (0,007).

La puntuación obtenida en *Series Recordadas Correctamente* no presenta diferencias estadísticas entre ambos grupos en el método modelado, sin embargo, en el método combinado sí se observan diferencias entre ambos grupos de capacidad (0,014).

En las *Series Olvidadas*, mientras las diferencias son muy importantes en el método modelado (0,004) se diluyen en el método combinado, en donde desciende el nivel de significación estadística (0,014).

Finalmente, la puntuación obtenida en *Series Recordadas Parcialmente* y *Series Recordadas Desordenadas*, no presentan diferencias estadísticas, en ninguno de los métodos, aunque las medias son siempre más favorables en el método combinado.

4. DISCUSION

Los resultados parecen confirmar la hipótesis planteada: la combinación de dos métodos (modelado e imagen mental) facilita la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de habilidades motoras secuenciales, más que la utilización del modelado como único método. De hecho, todas las puntuaciones de memoria muestran medias significativamente más favorables en el método combinado, con excepción de la puntuación en *Series Recordadas Desordenadas*, en la cual existen diferencias, aunque no significativamente estadísticas.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, parecen sugerir que el ensayo mediante imágenes sobre la base del modelado, contribuye a mejorar la memorización de las habilidades motoras como afirman Sanchez y Lejeune (1999), y muy especialmente, parece contribuir a recordar el orden temporal que ocupan los elementos en la organización secuencial, si bien no hemos obtenido datos relativos a la calidad de ejecución de las habilidades, tal como afirma Housner (1984) y Deakin y Allard (1991). Estos resultados son parcialmente coherentes con los obtenidos por Nilan et al. (2007) en el aprendizaje de habilidades de equilibrio, en los que ambos métodos, modelado y combinado producen mejor rendimiento que el aprendizaje realizado por medio de la imagen mental como único método de aprendizaje.

En la combinación de ambos métodos los estímulos se complementan, es decir, el estímulo externo ofrecido en el modelado a través de la observación se ve reforzado por el estímulo interno obtenido a través de la imagen mental, al tiempo que pone en funcionamiento la capacidad cognitiva del anciano ante la tarea a aprender, sirviendo de estímulo cognitivo, tal como explican Zhang et al. (1992).

APRENDIZAJE Y RETENCIÓN DE SERIES DE MOVIMIENTO EN PERSONAS MAYORES:
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL MÉTODO EMPLEADO

Puntuaciones en Memoria Motriz Secuencial	Nivel capacidad cognitiva	N	Media	Desv. Tip.	f	Sig bil	95% Interv. Conf.	
							Inferior	Superior
Memoria Secuencial Total M. Modelado	Baja	18	7,2778	2,46876	7,469	0,010*	6,0501	8,5055
	Alta	18	10,0000	3,42997			8,2943	11,7057
Memoria Secuencial Total M. Combinado	Baja	18	10,0000	3,28991	8,242	0,007**	8,3640	11,6360
	Alta	18	12,5556	1,85416			11,6335	13,4776
Series Recordadas Correctamente M. Modelado	Baja	18	2,3889	1,68519	1,887	0,179	1,5509	3,2269
	Alta	18	3,4444	2,79121			2,0564	4,8325
Series Recordadas Correctamente M. Combinado	Baja	18	4,0000	2,30089	6,693	0,014*	2,8558	5,1442
	Alta	18	5,7222	1,63799			4,9077	6,5368
Series Recordadas Parcialmente M. Modelado	Baja	18	1,1111	1,52966	0,102	0,751	0,3504	1,8718
	Alta	18	1,2778	1,60167			0,4813	2,743
Series Recordadas Parcialmente M. Modelado	Baja	18	0,6111	1,09216	0,457	0,513	0,0680	1,1542
	Alta	18	0,3889	0,91644			0-,0668	0,8446
Series Recordadas Desordenas M. Modelado	Baja	18	1,5000	2,38253	0,060	0,809	0,3152	2,6848
	Alta	18	1,6667	1,64496			0,8486	2,4847
Series Recordadas Desordenas M. Combinado	Baja	18	1,3333	1,57181	1,797	0,189	0,5517	2,1150
	Alta	18	0,7222	1,12749			0,1615	1,2829
Series Olvidadas M. Modelado	Baja	18	2,0000	1,57181	9,478	0,004**	1,2184	2,7816
	Alta	18	0,6111	1,09216			0,0680	1,1542
Series Olvidadas M. Combinado	Baja	18	1,0556	1,43372	6,457	0,016*	0,3426	1,7685
	Alta	18	0,1667	0,38348			-0,0240	0,3574

Nota *p<0.05. **p<0.01

Tabla 4. Resultados descriptivos en Memoria Motriz Secuencial obtenidos en los dos métodos de aprendizaje en función del grupo de capacidad cognitiva. Estadístico de contraste: *anova* de un factor, nivel de significancia e intervalos de confianza

Con respecto a las diferencias en función de la edad, los resultados responden a las expectativas y confirman la hipótesis planteada. La edad (menos de 70 años y 70 o más) no parece ser determinante en la eficacia de ambos métodos para memorizar series de movimientos. No obstante, las medias son ligeramente superiores en los sujetos más jóvenes en el método modelado, y mejoran sensiblemente en los más jóvenes, en el método combinado.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Maryot y Sekuler (2009) y Stoter, Scherder y Kamsma (2008), quienes investigaron la capacidad de aprendizaje por imitación visual de secuencias de movimiento en jóvenes y mayores, concluyendo que los jóvenes obtienen mejores resultados en cuanto a la precisión en la ejecución de los movimientos, aunque no parece ser determinante en el recuerdo de las secuencias. Los autores justifican estos resultados en el hecho de que la estructura espaciotemporal de las secuencias ayuda en la memorización y compensa la menor capacidad de imitación de los ancianos.

Con respecto a las diferencias en función del nivel cognitivo, los resultados responden a las expectativas. Los resultados indican que la capacidad cognitiva afecta de algún modo a la eficacia de ambos métodos de memorización. En el método modelado, los sujetos con más capacidad cognitiva obtienen mejor rendimiento que los sujetos de menor capacidad, mostrando diferencias significativas en algunas puntuaciones de memoria. En el método combinado ambos grupos mejoran sensiblemente las medias, pero se mantienen las diferencias significativas a favor de los más capacitados. A la vista de los resultados, parece que el método combinado favorece a todos, alta y baja capacidad, aunque los sujetos de mayor capacidad se benefician en mayor medida, lo que parece lógico, ya que la imagen mental es un conjunto de subprocesos cognitivos para los que los individuos de mayor capacidad están previsiblemente mejor dispuestos.

5. CONCLUSIONES

A pesar del tamaño reducido de la muestra, los resultados obtenidos indican que el método combinado de modelado e imagen mental facilita el aprendizaje/memorización de las habilidades motoras secuenciales en mayor medida que el método modelado utilizado de modo aislado.

En el método combinado (modelado X ensayo imágenes) las medidas que tienen un significado positivo de la memoria (recuerdo), como *Memoria Secuencial Total* y *Series Recordadas*, obtienen medias significativamente superiores. Por el contrario, las medias son más bajas en aquellas variables que tienen un sentido negativo de la memoria (olvido), como *Series Recordadas Parcialmente*, *Series Recordadas Desordenadas* y *Series Olvidadas*.

Con respecto a la eficacia de los métodos en función de la edad, parece que la eficacia del método no depende de la edad del sujeto, como indican las ausencias de diferencias significativas entre ambos métodos al comparar ambos grupos de edad. No obstante, las medias son más altas en el grupo menor de 70 años.

Finalmente, con respecto a la eficacia de los métodos en función de la capacidad cognitiva, se obtienen medias más altas en los sujetos de más capacidad, existiendo diferencias significativas entre ambos métodos en *Memoria Secuencial Total* y *Series Olvidadas*. También en la puntuación obtenida en *Series Recordadas* los sujetos de mayor capacidad cognitiva obtienen puntuaciones significativamente superiores que los de menor capacidad en el método combinado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ameijide, L. y Campos, A. (2010). Imágenes y metamemoria en adultos y ancianos. En R. González, A. Valle, R. Arce y F. Fariña (Eds). *Calidad de Vida, Bienestar y Salud* (270-280). A Coruña: Psicoeduca, S.L.
- Campos, A. y González, M.A. (2010). Versión española del cuestionario revisado de imagen del movimiento (MIQ-R): Validación y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (2), 265-275.
- Campos, A., González, M.A., Dopico, J. e Iglesias, E. (2002). Mental imagery, body image, and performance in judo. *Imagination, Cognition and Personality*, 21 (1), 47-54.
- Campos, A., Pérez-Fabello, M. J. y Díaz, P. (2000). Gimnasia rítmica: La imagen mental de novatos y expertos gimnastas. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 87-93.
- Carroll, W.R. y Bandura, A. (1990). Representational guidance of action production in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 22 (1), 85-97.

- Castel, A.D., Farb, N.A.S. y Craick, F.I.M. (2007). Memory for general and specific value information in younger and older adults: Measuring the limits of strategic control. *Memory & Cognition*, 35, 689-700.
- Celnik, P., Stefan, K., Hummel, F., Duque, J., Classen, J. y Cohen, L.G. (2006). Encoding a motor memory in the older adult by action observation. *NeuroImage*, 29, 677-684.
- Clark, L.V. (1960). Effect of mental practice on the development of a certain motor skill. *Research Quarterly*, 31, 560-569.
- Corbin, C.B. (1967). Effects of mental practice on skill development after controlled practice. *Research Quarterly*, 38, 534-538.
- Colcombe, S.J. y Kramer, A.F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychological Science*, 14, 125-30.
- Deakin, J. M. y Allard, F. (1991). Skilled memory in expert figure skaters. *Memory and Cognition*, 19, 79-86.
- Díaz, P. y Martínez, A. (2010). Imágenes mentales y rendimiento deportivo. En R. González, A. Valle, R. Arce y F. Fariña (Eds). *Calidad de Vida, Bienestar y Salud* (293-312). A Coruña: Psicoeduca, S.L.
- Driskell, J.E., Cooper, C. y Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 4, 481-492.
- Dustman, R., Emmerson, R.Y. y Ruhling, R.O. (1990). Age y fitness effects on EEG, ERPS visual sensitive and cognition. *Neurobiol Aging Journal*, 11, 193-200.
- Elsner, B. (2007). Infants' imitation of goal-directed actions: The role of movements and action effects. *Acta Psychologica*, 124, 44-59.
- Feldman, H. y Jacova, C. (2005). Mild cognitive impairment. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 13, 645-655.
- Feltz, D. L. y Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skills learning and performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Feltz, D.L., Landers, D.M. y Becker, B.J. (1988). *A revised meta-analysis of the mental practice literature on motor skill learning*. Washington, DC: National Academic Press.
- Folstein, M.F., Folstein, S.E. y McHugh, P.R. (1975). Mini-Mental State. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- Frester, R. (1987). El entrenamiento ideomotor en el deporte: definición y métodos para su aplicación. *Revista de Educación Física*, 1 (1), 15-19.
- Galilea, B. (1990). Técnicas de entrenamiento psicológico. Comunicación presentada al *II Simposium Gallego de Psicología deportiva*. Vigo.
- González, M.A., Dopico, J., Iglesias, E. y Campos, A. (2006). Expertos y no expertos deportistas. Diferencias en imagen mental del movimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 5-10.
- Gould, R. y Roberts, G.C. (1982). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 32 (2), 214-230.
- Hall, C., Buckolz, E. y Fishburne, G. (1989). Searching for a relationship between imagery ability and memory of movement. *Journal of Human Movement Studies*, 17, 89-100.
- Hall, C., y Pongrac, J. (1983). *Movement Imagery Questionnaire*. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Halls, C. Moore, J. Annett, J. y Rodgers, W. (1997). Recalling demonstrated and guided movements using imaginary and verbal rehearsal strategies. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (2), 136-144.
- Hecker, J.E. y Kaczor, L.M. (1988). Application of imagery theory to sport psychology: Some preliminary findings. *Journal of Sport Psychology*, 10, 363- 373.
- Housner L.D. (1984). The role imaginal processing in the retention of visually-presented sequential motoric stimuli. *Research Quarterly for Exercise & Spor*, v. 55 (1), 24-31.
- Isaac, A.R. y Marks, D.F. (1992). The theoretical basis of imagery and motor processes: Imagery and the planning of action. Paper presented at *The International Workshop on Imagery and Motor Processes*. Beaumont Hall, Leicester, England.
- Isaac, A., Marks, D.F. y Russell, D.G. (1986). An instrument for assessing imagery of movement: The Vividness of Movement Imagery Questionnaire (VMIQ). *Journal of Mental Imagery*, 10 (4), 23-30.
- Kramer, A.F., Hahn, S. y Cohen, N.J. (1999). Agins, fitness and neurocognitive function. *Nature*, 400, 418-19.
- Leonard, G. y Tremblay, F. (2007). Corticomotor facilitation associated with observation, imagery and imitation of hand actions: A comparative study in young and old adults. *Experimental Brain Research*, 177, 167-175.

- Lepage, J.F. y Theoret, H. (2007). The mirror neuron system: Grasping others' actions from birth? *Developmental Science*, 10, 513-523.
- Logie, R.H. y Vecchi, T. (2006). Motor components in visuo-spatial processes. En T. Vecchi y G. Bottini (Eds.), *Imagery and spatial cognition: Methods, models and clinical assessment* (pp. 182-193). John Benjamins Publishers: Amsterdam and Philadelphia, The Netherlands/USA.
- Mahoney, M.J. y Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy & Research*, 2, 135-141.
- Maryot, J. y Sekuler, R. (2009). Age-related changes in imitating sequences of observed movements. *Psychology and Aging*, 24 (2), 476-486 .
- Montenegro, M. y Montejo, C. (2007). Diagnóstico y perfil diferencial de sujetos con deterioro cognitivo leve. *Mafre Medicina*, 18 (1), 17-24.
- Nilan R. Riggs, S.M., Landers, D.M. y McCullagh, P. (2007). A comparison of modelling and imagery in the acquisition and retention of motor skills. *Journal of Sports Sciences*, 25 (5), 587-597.
- Kossert, A.L. y Munroe-Chandler, K. (2007). Exercise Imagery: A Sistematic Reviw of the Empirical Literature. *Journal of Imagery Research and Physical Activity*, 2 (1), 1-32.
- Sánchez, X. y Lejeune, M. (1999). Práctica mental y deporte: ¿ Qué sabemos después de casi un siglo de investigación? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 21-37.
- Sheffield, F.N. (1961). Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstrations and practice. En A.A. Lumsdaine (Ed.). *Student response in programmed instruction* (13-32). Washington, D.C.: National Academic of Sciences-National Research Council.
- Schmidt, R. A. (1982). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stoter, A. Scherder, E. y Kamama, Y. (2008) Rehearsal strategies during motor-sequence learning in old execution vs motor imagery. *Perceptual & Motor skills*, 106 (3), 967-979.
- Studenski, S., Carlson, C., Greenough, W., Kramer, A. y Rebok, W. (2006). From Bedside to Bench: Does Mental and Physical Activity Promote Cognitive Vitality in Late Life? *Science of Aging Knowledge Environment*, 10, 21.
- Taktek, K., Salmoni, A. y Rigal, R. (2004). The effects of mental imagery on the learning and transfer of a discrete motor task by young children. *Journal of Mental Imagery*, 28 (3-4), 87-120.
- Vecchi, T., Phillips, L.H. y Cornoldi, C. (2001). *Individual differences in visuo-spatial working memory*. New York, NY: Psychology Press.
- Weinberg, R. S. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, 33, 195-213.
- Weis, M.R. (1983). Modeling and motor performance: a developmental perspective. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 54, 190-197.
- Weis, M.R. y Klint, K.A. (1987). Show and tell in the gymnasium: and investigation of developmental differences in modeling and verbal reshearsal of motor skills. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 63, 67-75.
- Zhang, L., Ma, Q., Orlicck, T. y Zitzalsberger, L. (1992). The effect of mental-imagery training on performance enhancement with, 7-10 year old children. *The Sport Psychologist*, 6, 230-241.
- Zubiaur, M. (2005). Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1), 85-97.

ANEXO I

EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. METODOLOGÍA TRADICIONAL: OBSERVAR MODELO Y REPETIR
TÉCNICA ENSEÑANZA: INTEGRACIÓN PROGRESIVA DE LAS SECUENCIAS

NOMBRE..... APELLIDOS..... EDAD..... 1º AÑO - 2º AÑO - 3º AÑO

SECUENCIAS	TIEMPOS REPRESENTACIÓN GRÁFICA				EV. PARCIAL			
					CORRECT.	DESORD.	INCORR.	OLVIDAD.
1. Squats derecha. Unir pies. Palmada arriba.								
2 Squats izquierda. Unir pies. Palmada arriba.								
3 Pies juntos. Palmada detrás rodillas. Palmada delante tronco.								
4 Femoral derecha, toque mano izquierda. Femoral izquierda, toque mano derecha.								
5 Toque pie derecho con mano izquierda. Toque pie izquierdo con mano derecha.								
6 Sentadilla toque rodilla derecha con mano izquierda. Toque rodilla izquierda con mano derecha.								
PUNTUACIÓN PARCIAL								
PUNTUACIÓN TOTAL								

ANEXO II

EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL CON VISUALIZACIÓN
TÉCNICA ENSEÑANZA: INTEGRACIÓN PROGRESIVA DE LAS SECUENCIAS

NOMBRE..... APELLIDOS..... EDAD..... 1º AÑO - 2º AÑO

SECUENCIAS	TIEMPOS REPRESENTACIÓN GRÁFICA				EV.			
					CORRC	DESORD	INCCORR	OLVIDAD
1. Paso básico a la derecha, cerrar. Tocar rodilla derecha cerrar								
2. Paso básico a la izquierda, cerrar. Tocar rodilla izquierda, cerrar.								
3. Fondo lateral derecha Posición con palmada. Fondo lateral izquierda Posición con palmada								
4. Tacón derecho, rodilla derecha, tacón derecho, cerrar								
5. Tacón izquierdo, rodilla izquierda, tacón izquierdo, cerrar								
6. Mano dcha. codo izdo. Manos cintura Mano izda. codo derecho Manos cintura								
PUNTOS PARCIALES								
PUNTUACIÓN TOTAL								

ARTÍCULO ORIGINAL

Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria

Jorge Soto Carballo
hesoto@uvigo.es

María del Mar García-Señorán
msenoran@uvigo.es

Salvador G. González González
salva@uvigo.es
Universidad de Vigo

RESUMEN: En este trabajo se estudia la relación que tienen con el rendimiento académico tanto los enfoques (profundo, superficial y de logro), como las estrategias de aprendizaje utilizados por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los enfoques de aprendizaje fueron medidos con la Subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje (CEPA), y las estrategias de aprendizaje con la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). Se encontraron correlaciones positivas entre los enfoques profundo y de logro y el rendimiento, y negativas en el caso del enfoque superficial. También se halló una correlación significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al aprendizaje. Por último, se encontró una correlación negativa entre el enfoque superficial y las estrategias de aprendizaje. De este estudio se desprende la necesidad de ayudar al alumnado con enfoque superficial a desarrollar un enfoque profundo o de logro y favorecer sus estrategias de aprendizaje para que así puedan alcanzar un mayor rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: Enfoques de Aprendizaje, Educación Secundaria, Asignaturas, Rendimiento Académico, Estrategias de Aprendizaje

Approaches and learning strategies: a binomial to understand the performance in secondary education

ABSTRACT: In this paper, we study the relationship between academic achievement and both approaches to learning (deep, surface and strategic approaches) and learning strategies, in a sample of secondary school students. The approaches to learning were evaluated by the "Subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje" (CEPA), and the learning strategies with the "Escala de Estrategias de Aprendizaje" (ACRA). We found positive correlations between both the deep and strategic approaches and the academic achievement, and a negative correlation in the case of the surface approach. We also found a significant correlation between the academic achievement and the learning strategies of attention, codification, recovery and support. Finally, we found a negative correlation between the surface approach and the learning strategies. From these results, we conclude that it is important to help students using a surface approach to develop a deep or strategic approach and to favor their learning strategies so that they can obtain a higher learning achievement.

KEY WORDS: Approaches to Learning, Secondary Education, Subjects, Academic Achievement, Learning Strategies.

Fecha de recepción 16/03/2012 · Fecha de aceptación 02/10/2012

Dirección de contacto:

Jorge Soto Carballo

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores que, siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), defienden la necesidad de un aprendizaje que integre los nuevos conocimientos con los que ya posee el alumnado, conduciéndole progresivamente a una comprensión cada vez más elaborada de lo estudiado. En concreto, si los estudiantes son capaces de ejecutar eficazmente sus estrategias cognitivas, y adoptan un enfoque de aprendizaje profundo, es de esperar que obtengan buenos resultados académicos y una mayor calidad en sus aprendizajes.

La investigación acerca de los enfoques de aprendizaje se centra en estudiar si el alumnado se enfrenta a las tareas de aprendizaje buscando la comprensión del contenido (enfoque profundo), unos buenos resultados (enfoque de logro) o la simple memorización (enfoque superficial). Este planteamiento fue iniciado siguiendo una metodología cualitativa y fenomenográfica por Marton y Säljö (1976a y 1976b) utilizando fundamentalmente entrevistas con pequeños grupos de estudiantes. Este trabajo fue continuado por autores como Biggs (1978) o Entwistle, Hanley y Hounsell (1979), en estos casos empleando procedimientos cuantitativos basados en cuestionarios.

Como describen Biggs y Watkins (1993), el enfoque superficial (*surface approach*) se caracteriza por un *motivo superficial* orientado a cumplir los requisitos mínimos y una *estrategia superficial* basada en la repetición memorística. La intención de los estudiantes con este enfoque es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo y tiempo, evitando el fracaso. Este alumnado se centra en aspectos literales sin establecer relaciones entre los contenidos. El enfoque profundo (*deep approach*) se da en estudiantes con un *motivo profundo* o intrínseco por comprender el material y que usan estrategias orientadas al aprendizaje significativo, mediante lecturas amplias y relación de los contenidos que estudian entre sí y con sus conocimientos previos. Por último, los estudiantes con enfoque de logro (*achievement approach*) están motivados para

competir por obtener las máximas calificaciones posibles, independientemente del interés que les despierte la materia (*motivo de logro*). Para ello, utilizan estrategias que les permitan optimizar el tiempo y el esfuerzo empleados.

En este estudio se evalúan en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años) los tres enfoques mencionados: superficial, profundo y de logro, así como dos compuestos de enfoques propuestos por Barca (2000) y denominados inicialmente como profundo-logro y superficial-logro, confirmados en estudios posteriores como enfoque de orientación al significado y enfoque de orientación superficial (Barca y Peralbo, 2002; Barca y Brenlla, 2006). Estos dos enfoques son tomados como equivalentes por estos autores a los propuestos por Biggs, Kember y Leung (2001), al reformular la versión original de su Student Process Questionnaire, reduciendo los tres enfoques iniciales a dos: el enfoque superficial y el enfoque profundo. Esta misma estructura factorial básica del Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) ha sido confirmada para España por Justicia et al. (2008).

La relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada. Si bien se ha comprobado consistentemente que el enfoque profundo produce un aprendizaje de alta calidad, no siempre se ha demostrado que produzca unos mejores resultados académicos (Cano, 2005). Aunque los resultados no son del todo claros, Watkins (2001) encuentra, en un metaanálisis sobre el tema, una tendencia que asocia el enfoque profundo con el éxito académico y el enfoque superficial con peores calificaciones. En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, han sido ampliamente estudiadas desde los años 80 (Danserau, 1985; Weinstein y Mayer, 1986). De entre las múltiples conceptualizaciones de estos constructos, podemos decir, siguiendo a Weinstein (1978), que son una serie de destrezas y competencias necesarias para el aprendizaje efectivo, la retención de la información y su uso posterior. En nuestro país también ha sido un tema extensamente tratado (e.g. Beltrán, 1993; Bernad, 2002; Monereo et al., 2001). Ha sido demostrada la importancia de un adecuado uso de las estrategias de aprendizaje para facilitar a los estudiantes una comprensión significativa de la materia y resolver las tareas de forma autónoma y autorregulada, además de encontrarse una

relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en numerosas investigaciones.

Dado que en este estudio se parte de una perspectiva cognitiva, la vinculación entre estrategias y enfoques de aprendizaje queda reflejada en una parte de la propia naturaleza de los enfoques, que comprenden un motivo y una estrategia específicos, de tal modo que un enfoque superficial estaría acompañado de estrategias de ensayo o memorísticas, mientras que un enfoque profundo por estrategias de elaboración y búsqueda de significado (Lonka, Olkinouora y Mäkinen, 2004). Otro punto de confluencia entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de motivación y metacognitivas incluidas en este trabajo, es que ambos pueden comprenderse desde una perspectiva de aprendizaje autorregulado más amplia (Pintrich, 2004).

Los estudios que se han interesado en la relación entre estrategias y enfoques de aprendizaje no son abundantes, si bien Rosário et al. (2007) hallaron una relación significativa entre ellos, así como De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén (2008) identificaron una relación negativa del enfoque superficial con la autorregulación del aprendizaje del alumnado.

Partiendo de los trabajos citados y de la semejanza teórica entre los constructos, se espera que los estudiantes con un enfoque hacia el aprendizaje profundo y los que adoptan un enfoque de logro ejecuten con mayor eficacia las estrategias de aprendizaje medidas con el ACRA, excepto las estrategias de *codificación* que se considera que no presentarán diferencias significativas por incluir estrategias orientadas a la nemotecnización, probablemente utilizadas también desde un enfoque superficial.

La investigación hasta ahora ha encontrado escasas diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a enfoques de aprendizaje, y estas diferencias no son consistentes entre las distintas investigaciones (p. ej. Cano, 2000; Hayes y Richardson, 1995). Por tanto, no se puede encontrar a priori, la existencia de diferencias significativas en relación con el género. En cuanto a las estrategias y técnicas de aprendizaje, la investigación sí muestra diferencias en el sentido de un mayor uso de las mismas por parte

de las chicas (Cano, 2000; De la Fuente y Justicia, 2001; Lozano et al., 2001).

El primer objetivo del presente trabajo consiste en comprobar en qué medida los tres enfoques de aprendizaje citados condicionan el rendimiento académico de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años), tratando de perfilar al alumnado de alto y bajo rendimiento según estos tres enfoques. Teniendo esto en cuenta, se plantea que los estudiantes que adopten un enfoque profundo y los que adopten un enfoque de logro obtendrán un mejor rendimiento académico, mientras los que adopten un enfoque superficial obtendrán peores resultados académicos. Como segundo objetivo, se pretende confirmar la existencia de una relación importante entre la ejecución eficaz de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Como tercer objetivo, se trata de averiguar si existen relaciones significativas entre los enfoques y las estrategias de aprendizaje. Por último, como cuarto objetivo, se comprobará si aparecen diferencias entre los perfiles de alumnos y alumnas respecto a sus enfoques y estrategias de aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para la realización de este estudio se seleccionó una muestra de 602 estudiantes (de los cuales un 48% son chicas y el 52% chicos) de entre 5.634 estudiantes pertenecientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), matriculados en centros públicos y privados concertados de la ciudad de Ourense. En total colaboraron 13 colegios e institutos, de los que participaron 30 grupos-aula de 1º, 2º 3º y 4º curso, de modo que la edad de los discentes se encuentra entre 12,3 y 18,1 años.

2.2. Diseño y variables

Se ha realizado una investigación en la que se combinan la metodología descriptiva, la correlacional y las comparaciones entre grupos partiendo de factores de elección.

Las variables de la investigación se pueden clasificar en tres grandes grupos. En primer lugar *las variables académicas*, en las que se incluyen las notas finales de curso en junio para las siguientes asignaturas: Lengua Gallega, Lengua

Castellana, Lengua Inglesa, Ciencias Sociales, Educación Física y Matemáticas. También se utiliza la media de las notas de junio de todas las asignaturas cursadas por cada estudiante, como una medida del rendimiento global de cada alumno y alumna. Para construir esta variable se tuvieron en cuenta, además de las asignaturas que se han señalado, las que cada alumno realizó dependiendo del curso en que se encontraba, y que fueron: Ciencias Naturales, Educación Plástica, Tecnología, Música, Física y Química, Biología, Ciencias Medioambientales y Cultura Clásica. Finalmente, otra variable de rendimiento empleada fue “aprueba/no aprueba todo en junio”, como un criterio para diferenciar el alumnado que podría tener alguna dificultad en alguna de las materias cursadas, de aquel otro que había superado todas las materias del curso en junio.

Un segundo gran grupo de variables gira en torno a *los enfoques de aprendizaje*. Así, se tomaron como variables del estudio el enfoque superficial y sus correspondientes motivo superficial y estrategia superficial; el enfoque profundo con su motivo profundo y estrategia profunda; y el enfoque de logro, con sus correspondientes motivo de logro y estrategia de logro. Se utilizaron asimismo los compuestos de enfoques superficial-logro y profundo-logro.

El tercer grupo de variables son *las estrategias de aprendizaje*, agrupadas en cuatro grandes modalidades: las estrategias de adquisición, entre las que se incluyen las estrategias de atención y de repetición; las estrategias de codificación, que comprenden las estrategias de nemotecnización, elaboración y organización; las estrategias de recuperación, que comprenden las de búsqueda de información y de generación de respuesta; y las estrategias de apoyo, que comprenden estrategias metacognitivas y socioafectivas (afectivas, sociales y de motivación).

2.3. Instrumentos y medidas

Para la recogida de datos se han empleado varios instrumentos. Los enfoques de aprendizaje se han evaluado a través de la escala CEPA (Barca, 1999; 2000). Este instrumento está formado por 36 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de cinco puntos (desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*).

La prueba mide seis factores primarios, correspondientes a los tres motivos y tres estrategias del modelo de Biggs (1987). Posteriormente, se obtienen tres factores de segundo orden (los enfoques de aprendizaje profundo, superficial y de logro). El instrumento también permite obtener dos compuestos de enfoques: *el Profundo-Logro* y *el Superficial-Logro*. La fiabilidad de la prueba medida mediante coeficientes alfa y obtenida en su validación en distintas poblaciones de diferentes países, se puede considerar satisfactoria ya que, para el total de la escala, los valores se encuentran entre 0,67 y 0,83 (Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008).

Las estrategias de aprendizaje fueron evaluadas con la Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA (Román y Gallego, 2001). Este instrumento está formado por cuatro subescalas: a) adquisición de la información, compuesta por 20 ítems; b) codificación o almacenamiento de la información, que comprende 46 ítems; c) recuperación de información, con 18 ítems; y d) la escala de apoyo al procesamiento (35 ítems). Los índices de fiabilidad obtenidos por los autores para las cuatro escalas por el método del alfa de Cronbach son para la escala de adquisición, 0,71; para la escala de codificación, 0,90; para la de recuperación, 0,83; y para la de apoyo, 0,89.

De la Fuente y Justicia (2003), desarrollaron una versión abreviada del cuestionario ACRA para estudiantes universitarios en la encontraron tan solo tres dimensiones que hacen referencia a 1) *estrategias cognitivas y metacognitivas*, 2) *estrategias de apoyo al aprendizaje* y, 3) *hábitos de estudio*, obteniendo un alfa de Cronbach de 0,85 para la primera dimensión, de 0,77 para la segunda y de 0,54 para la tercera.

En cuanto al rendimiento académico, las puntuaciones directas de estas variables se obtuvieron a partir de las notas obtenidas por los estudiantes en junio en las asignaturas correspondientes a su curso.

2.4. Procedimiento

Los estudiantes de las aulas colaboradoras cumplimentaron los cuestionarios en horario escolar. Se les solicitó que respondiesen a las cuestiones con absoluta sinceridad y que preguntasen a las personas presentes durante la

realización de la prueba en el caso de tener alguna duda. Se les indicó que las pruebas eran anónimas, por lo cual simplemente deberían poner la fecha de nacimiento en la parte superior del cuestionario y no el nombre. Una vez llegado el mes de junio, se recogió en los centros un listado de las notas del alumnado encuestado, utilizando también para su identificación la fecha de nacimiento. Después de revisados todos los cuestionarios se desecharon los considerados no válidos.

2.5. Análisis de Datos

Para todas las comparaciones realizadas tomando como variables independientes el “género” y “el aprobar/no aprobar todo en junio”, se empleó el análisis de varianza. Estos análisis contribuyen, el primero a dar respuesta al cuarto de nuestros objetivos relativo a las diferencias de género en enfoques y estrategias, y el segundo a corroborar las relaciones entre rendimiento y enfoques y estrategias de aprendizaje. Por otra parte, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson para todos los análisis de correlaciones que tratan de comprobar la existencia de relaciones entre enfoques y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico general y por asignaturas, orientados a dar respuesta a los tres primeros objetivos de nuestro estudio.

En todas las pruebas estadísticas se recurrió al nivel de significación alfa de 0,05. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 16.0.

3. RESULTADOS

Inicialmente se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, con sus subescalas de motivos y estrategias de aprendizaje, y las variables de rendimiento académico. A continuación se exponen las correlaciones entre enfoques y estrategias de aprendizaje. En un tercer bloque de resultados se comparan los estudiantes que aprueban todo en junio con los que no lo hacen, con relación a sus puntuaciones en enfoques y estrategias de aprendizaje. Para finalizar se exponen los resultados de estas mismas comparaciones en función de la variable género.

Como se puede observar en la Tabla 1, el *Enfoque Estratégico (EL)*, es el que presenta

correlaciones positivas y estadísticamente significativas más elevadas, con la *nota media en junio* ($r = 0,24$, $p = 0,000$), así como con las notas finales en las seis asignaturas comunes a todo el alumnado de la etapa estudiada: *Lengua Gallega (NFLG)* ($r = 0,24$, $p = 0,000$), *Lengua Castellana (NFLC)* ($r = 0,20$, $p = 0,000$), *Lengua Inglesa (NFLI)* ($r = 0,15$, $p = 0,000$), *Ciencias Sociales (NFCS)* ($r = 0,19$, $p = 0,000$), *Matemáticas (NFMA)* ($r = 0,23$, $p = 0,000$), y *Educación Física (NFEF)* ($r = 0,22$, $p = 0,000$). La misma tendencia se observa para los *motivos (ML)* y las *estrategias (EsL)* del *Enfoque Estratégico (EL)*, que correlacionan también positiva y significativamente con todas las variables de *rendimiento académico*.

Con relación al *Enfoque Profundo (EP)*, y a los *motivos (MP)* y *estrategias (EsP)* correspondientes a este enfoque, también se obtienen correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las variables de *rendimiento académico*, a excepción de la nota final en *Lengua Inglesa (NFLI)* y *estrategia profunda (EsP)*. Las correlaciones de este enfoque con las variables de rendimiento son menores que las obtenidas para el enfoque estratégico (véase Tabla 1).

Finalmente, el *Enfoque Superficial (ES)*, aunque con índices muy bajos, correlaciona negativa y significativamente con las variables *nota media en junio* ($r = -0,09$, $p = 0,023$), y con las notas finales en las asignaturas de lengua: *Lengua Gallega* ($r = -0,10$, $p = 0,015$), *Lengua Castellana* ($r = -0,08$, $p = 0,036$), *Lengua Inglesa* ($r = -0,11$, $p = 0,008$). Esta misma tendencia, pero mucho más acentuada y extensa, se observa en las correlaciones de la *estrategia superficial (EsS)* con todas las variables de rendimiento: *nota media en junio* ($r = -0,29$, $p = 0,000$), *Lengua Gallega (NFLG)* ($r = -0,28$, $p = 0,000$), *Lengua Castellana (NFLC)* ($r = -0,26$, $p = 0,000$), *Lengua Inglesa (NFLI)* ($r = -0,26$, $p = 0,000$), *Ciencias Sociales (NFCS)* ($r = -0,25$, $p = 0,000$), *Matemáticas (NFMA)* ($r = -0,22$, $p = 0,000$), y *Educación Física (NFEF)* ($r = -0,13$, $p = 0,001$).

Por el contrario, el *motivo superficial (MS)* constitutivo del *Enfoque Superficial*, correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de rendimiento, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

	Nota Media	Lengua gallega	Lengua castellana	Lengua inglesa	Ciencias sociales	Mats.	Ed. Física
MS	.167(**)	.150(**)	.148(**)	.109(**)	.152(**)	.146(**)	.139(**)
MP	.175(**)	.182(**)	.183(**)	.107(**)	.125(**)	.169(**)	.134(**)
ML	.183(**)	.158(**)	.145(**)	.113(**)	.149(**)	.212(**)	.186(**)
EsS	-.293(**)	-.281(**)	-.263(**)	-.260(**)	-.252(**)	-.225(**)	-.132(**)
EsP	.148(**)	.155(**)	.153(**)	.071	.114(**)	.127(**)	.102(*)
EsL	.213(**)	.229(**)	.188(**)	.137(**)	.167(**)	.179(**)	.175(**)
ES	-.093(*)	-.099(*)	-.085(*)	-.108(**)	-.075	-.063	.006
EP	.193(**)	.196(**)	.195(**)	.109(**)	.144(**)	.176(**)	.133(**)
EL	.240(**)	.236(**)	.202(**)	.151(**)	.191(**)	.234(**)	.216(**)
CS_L	.120(**)	.116(**)	.097(*)	.046	.095(*)	.135(**)	.159(**)
CP_L	.237(**)	.240(**)	.218(**)	.146(**)	.180(**)	.218(**)	.192(**)

Nota. MS = motivación superficial; MP = motivación profunda; ML = motivación de logro; EsS = estrategia superficial; EsP = estrategia profunda; EsL = estrategia de logro; ES = enfoque superficial; EP = enfoque profundo; EL = enfoque de logro; CS_L = compuesto superficial-logro; CP_L = compuesto profundo-logro; Mats. = Matemáticas; Ed. Física = Educación Física.

*p < .05. (bilateral) **p < .01 (bilateral)

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico (nota media de junio y notas por asignatura)

Finalmente, el compuesto de los enfoques *Profundo-Logro (CP-L)* correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de rendimiento: *nota media en junio* ($r = 0,24$, $p = 0,000$), *Lengua Gallega* ($r = 0,24$, $p = 0,000$), *Lengua Castellana* ($r = 0,22$, $p = 0,000$), *Lengua Inglesa* ($r = 0,15$, $p = 0,000$), *Ciencias Sociales* ($r = 0,18$, $p = 0,000$), *Matemáticas* ($r = 0,22$, $p = 0,000$), y *Educación Física* ($r = 0,19$, $p = 0,000$). También el compuesto de enfoques *Superficial-Logro*, correlaciona positiva y significativamente con las variables de rendimiento académico, con la excepción de la nota final en *Lengua Inglesa*. Los índices de correlación son menores que en el caso del compuesto *Profundo-Logro*.

Tal y como se puede ver en la Tabla 2, los *Enfoques Profundo (EP)* y *de Logro (EL)*, correlacionan positiva y significativamente con

las estrategias de aprendizaje: *Adquisición*, *Codificación*, *Recuperación*, y *Apoyo*. Las subescalas *motivo profundo (MP)* y *estrategia profunda (EsP)*; y *motivo de logro (ML)* y *estrategia de logro (EsL)*, también correlacionan positiva y significativamente con las cuatro estrategias de aprendizaje citadas.

Por el contrario, el *Enfoque Superficial (ES)*, aunque débilmente, correlaciona negativa y significativamente con las estrategias de *Adquisición* ($r = -0,09$, $p = 0,030$), de *Recuperación* ($r = -0,11$, $p = 0,006$), y de *Apoyo* ($r = -0,12$, $p = 0,003$), no correlacionando significativamente con las estrategias de *Codificación*. Por su parte la subescala de *motivo superficial (MS)* correlaciona positiva y significativamente con las cuatro estrategias de aprendizaje estudiados; mientras que la subescala

estrategia superficial (EsS), correlaciona negativa y significativamente con las estrategias de *Adquisición* ($r = -0,30$, $p = 0,000$), de

Codificación ($r = -0,23$, $p = 0,000$), de *Recuperación* ($r = -0,28$, $p = 0,000$), y de *Apoyo* ($r = -0,31$, $p = 0,000$).

	Estrategias de adquisición	Estrategias de codificación	Estrategias de recuperación	Estrategias de apoyo
Motivo superficial	.205(**)	.163(**)	.151(**)	.168(**)
Motivo profundo	.335(**)	.314(**)	.321(**)	.342(**)
Motivo de logro	.212(**)	.246(**)	.215(**)	.250(**)
Estrategia superficial	-.296(**)	-.229(**)	-.279(**)	-.308(**)
Estrategia profunda	.371(**)	.414(**)	.365(**)	.338(**)
Estrategia de logro	.425(**)	.401(**)	.414(**)	.428(**)
Enfoque superficial	-.088(*)	-.067	-.112(**)	-.122(**)
Enfoque profundo	.412(**)	.425(**)	.397(**)	.397(**)
Enfoque de logro	.387(**)	.391(**)	.383(**)	.410(**)
Compuesto superficial-logro	.235(**)	.248(**)	.218(**)	.235(**)
Compuesto profundo-logro	.423(**)	.430(**)	.417(**)	.427(**)

* $p < .05$. (bilateral) ** $p < .01$ (bilateral)

Tabla 2. *Correlaciones de Pearson entre Enfoques de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje*

Como se puede ver en la Tabla 3, hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes que aprueban todas las asignaturas en junio y los que no lo hacen, en sus enfoques de aprendizaje *Profundo (EP)* ($F = 11,00$, $p = 0,001$) y de *Logro (EL)* ($F = 17,47$, $p = 0,000$): en ambos

casos obtiene medias significativamente más altas el grupo de estudiantes que aprueba todo en junio. En el *Enfoque Superficial (ES)*, aunque la media de los estudiantes que no aprueban todo en junio es mayor que la de los que sí aprueban, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

	a	N	Media	DT	F	η^2	Sig.
Motivo superficial	1	324	3.66	.56	10.24	.017	.001
	2	278	3.50	.68			
Motivo profundo	1	324	3.57	.63	10.18	.017	.001
	2	278	3.40	.72			

Motivo de logro	1	324	3.22	.68	11.29	.018	.001
	2	278	3.02	.72			
Estrategia superficial	1	324	2.97	.69	37.34	.059	.000
	2	278	3.31	.67			
Estrategia profunda	1	324	2.97	.71	5.75	.009	.017
	2	278	2.83	.67			
Estrategia de logro	1	324	3.14	.80	13.09	.021	.000
	2	278	2.90	.82			
Enfoque superficial	1	324	3.31	.48	3.78	.006	.052
	2	278	3.40	.53			
Enfoque profundo	1	324	3.26	.59	11.00	.018	.001
	2	278	3.10	.60			
Enfoque de logro	1	324	3.17	.61	17.47	.028	.000
	2	278	2.96	.65			
Compuesto superficial-logro	1	324	3.24	.42	3.29	.005	.070
	2	278	3.17	.47			
Compuesto profundo-logro	1	324	3.22	.55	19.22	.031	.000
	2	278	3.02	.58			
Estrategias de adquisición	1	324	54.35	9.46	38.55	.060	.000
	2	278	49.43	9.94			
Estrategias de codificación	1	324	107.96	23.32	17.01	.028	.000
	2	278	100.22	22.50			
Estrategias de recuperación	1	324	47.64	10.11	29.33	.047	.000
	2	278	43.14	10.19			
Estrategias de apoyo	1	324	95.98	18.52	42.83	.067	.000
	2	278	86.02	18.73			

^a Notas en junio. 1: aprueban todas las asignaturas; 2: no aprueba todas las asignaturas.

NOTA: η^2 : valor de Eta cuadrado.

Tabla 3. Análisis de Varianza de un factor para las variables enfoques y estrategias de aprendizaje en función de la variable aprobar/no aprobar todo en junio

Al desglosar estos resultados partiendo de las subescalas de *motivos* y *estrategias*, vemos cómo para los *Enfoques Profundo y Estratégico* los resultados presentan una tendencia similar: los estudiantes que aprueban todo en junio obtienen medias significativamente más altas que los que no aprueban todo, en las subescalas de *motivo profundo (MP)* ($F = 10,18, p = 0,001$), *motivo de logro (ML)* ($F = 11,29, p = 0,001$), *estrategia profunda (EsP)* ($F = 5,75, p = 0,017$) y *estrategia de logro (EsL)* ($F = 13,10, p = 0,000$).

En el caso del *Enfoque Superficial*, en el que no se observan diferencias entre los que aprueban y no aprueban todo en junio, sí se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos cuando se trata de las subescalas de *motivo superficial* ($F = 10,24, p = 0,001$) y *estrategia superficial* ($F = 37,34, p = 0,000$), siendo en el primer caso la media más elevada para el alumnado que aprueba todo en junio, y en el segundo, para los estudiantes que no aprueban todo en junio.

En lo que se refiere a los compuestos de enfoques, se obtienen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de los estudiantes que aprueban todo en junio sólo en el caso de *compuesto Profundo-Logro* ($F = 19,22, p = 0,000$), no obteniéndose estas diferencias en el *compuesto Superficial-Logro*.

Si nos centramos en las estrategias de aprendizaje, el grupo de los sujetos que aprueban todo en junio obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de los estudiantes que no aprueban todas las

asignaturas en junio en las cuatro estrategias: *Adquisición* ($F = 38,55, p = 0,000$), *Codificación* ($F = 17,01, p = 0,000$), *Recuperación* ($F = 29,33, p = 0,000$), y *Apoyo* ($F = 42,83, p = 0,000$).

En lo que se refiere a las diferencias de género, con relación a los enfoques de aprendizaje, sólo en el *Enfoque Profundo (EP)* aparecen diferencias estadísticamente significativas ($F = 9,50, p = 0,002$), siendo la media de las chicas superior a la de los chicos. Al observar por separado las subescalas de estrategias de aprendizaje, en la subescala *estrategia superficial (EsS)*, la media de los chicos supera a la de las chicas, mientras que en las subescalas de *estrategia profunda (Esp)*, y de *logro (EsL)*, son las chicas quienes superan a los chicos. Finalmente, en las subescalas de motivos, sólo en *motivo de logro (ML)* se obtienen diferencias significativas ($F = 7,56, p = 0,006$), siendo la media de los chicos superior a la de las chicas.

En los compuestos de enfoques tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.

Finalmente, en las cuatro *estrategias de aprendizaje* medidas se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, siendo las chicas las que obtienen las medias más altas.

En todas las comparaciones realizadas tomando como factores las variables dicotómicas “género” y “aprueba/no aprueba todo en junio”, se ha tenido un valor de 600 para los grados de libertad intragrupos.

	^a	N	Media	DT	F	η^2	Sig.
Motivo superficial	1	285	3.62	.59	1.61	.003	.205
	2	315	3.56	.65			
Motivo profundo	1	285	3.53	.64	1.63	.003	.203
	2	315	3.46	.71			
Motivo de logro	1	285	3.04	.64	7.56	.012	.006
	2	315	3.20	.75			

Estrategia superficial	1	285	3.05	.67	5.38	.009	.021
	2	315	3.18	.73			
Estrategia profunda	1	285	3.01	.66	13.74	.022	.000
	2	315	2.80	.71			
Estrategia de logro	1	285	3.13	.81	8.78	.014	.003
	2	315	2.93	.83			
Enfoque superficial	1	285	3.33	.47	1.23	.002	.268
	2	315	3.37	.53			
Enfoque profundo	1	285	3.26	.56	9.50	.016	.002
	2	315	3.12	.62			
Enfoque de logro	1	285	3.08	.61	.10	.000	.753
	2	315	3.06	.67			
Compuesto superficial-logro	1	285	3.20	.42	.28	.000	.595
	2	315	3.22	.46			
Compuesto profundo-logro	1	285	3.17	.53	3.56	.006	.060
	2	315	3.08	.60			
Estrategias de adquisición	1	285	54.15	9.87	23.37	.038	.000
	2	315	50.27	9.73			
Estrategias de codificación	1	285	107.20	23.10	7.79	.013	.005
	2	315	101.93	23.18			
Estrategias de recuperación	1	285	47.85	10.23	27.33	.044	.000
	2	315	43.52	10.04			
Estrategias de apoyo	1	285	94.36	18.63	13.05	.021	.000
	2	315	88.73	19.44			

^a Género 1: estudiantes de sexo femenino, 2: estudiantes de sexo masculino.

NOTA: η^2 : valor de Eta cuadrado.

Tabla 4. Análisis de Varianza de un factor para la variable enfoques y estrategias de aprendizaje según el género

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman lo que esperábamos en nuestro primer objetivo. Los

estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje tanto profundo como de logro obtienen un mayor rendimiento académico general y en cada una de las asignaturas comunes

a los cuatro cursos de la ESO. Por el contrario, a medida que los alumnos y alumnas adoptan un enfoque superficial de aprendizaje sus resultados académicos tienden a ser peores. Estas afirmaciones se corroboran al comprobar que los estudiantes que aprueban todas las asignaturas en junio tienden a adoptar un enfoque más profundo o más estratégico de aprendizaje que los que no aprueban todo en junio, mientras estos últimos tienden a adoptar en mayor medida estrategias superficiales. Teniendo en cuenta que la relación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento no siempre ha resultado significativa en otros estudios (Cano, 2005; Watkins, 2001), nuestros datos suponen un apoyo a la existencia de esta relación.

Si desglosamos los enfoques de aprendizaje en función de sus motivos y estrategias correspondientes, encontramos que los tres tipos de motivos (superficiales, profundos y estratégicos) aparecen relacionados positivamente con el rendimiento en los exámenes y con aprobar todas las asignaturas en junio. Por el contrario, en el caso de las estrategias empleadas, el utilizar estrategias de logro o profundas, parece favorecer el rendimiento en los exámenes y el aprobado en junio, mientras que utilizar estrategias superficiales parece disminuirlo. Estos datos nos permiten concluir que la motivación derivada de cualquiera de los enfoques parece tener una influencia positiva en el rendimiento, mientras que las estrategias que se emplean para aprender tendrían una influencia diferencial, pues los estudiantes con un enfoque superficial, aunque parecen estar motivados para rendir, no emplean los procedimientos estratégicos apropiados para lograrlo, mientras que los que adoptan en mayor medida un enfoque estratégico o profundo empleando estrategias de logro o profundas, suelen obtener un mejor rendimiento académico.

Se considera, en suma, que los alumnos y alumnas de funcionamiento superficial son aquellos que, disponiendo de una aceptable motivación para procesar la información y aprender, no realizan una ejecución eficaz de las estrategias necesarias para abordar el trabajo académico, bien porque las desconocen, o bien porque conociéndolas, no tienen el hábito de utilizarlas o las utilizan de forma inapropiada y en los contextos inadecuados. En este caso, y partiendo de que el alumnado sí está motivado para trabajar (González et al., 2009), será necesario motivarlos para que adquieran y

utilicen apropiadamente las estrategias de aprendizaje necesarias. Se entiende que los estudiantes no adoptan el enfoque superficial porque quieren sino porque, aun queriendo conseguir buenos resultados, no saben afrontar el trabajo académico de otra manera. Por el contrario, tanto los estudiantes que adoptan un enfoque de logro como profundo se ven favorecidos por su motivación y por sus estrategias para alcanzar buenos niveles de rendimiento académico.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico ha resultado significativa en el sentido esperado, encontrando que cuanto mejor son ejecutadas estas estrategias, mejor es el rendimiento académico del alumnado. Esto confirma resultados previos (e.g. Gargallo, 2003; Martín et al., 2008) y señala la importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar este aspecto crucial en el aprendizaje.

En cuanto al tercer objetivo, la relación entre enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de logro) y estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo), los resultados se orientan también en el sentido que se había previsto, es decir, los estudiantes que adoptan un enfoque profundo o de logro al estudiar parecen llevar a cabo sus estrategias de aprendizaje de forma más eficaz. Por el contrario, a medida que los estudiantes adoptan un enfoque más superficial manifiestan cada vez menor destreza en el momento de ejecutar las estrategias de adquisición, recuperación y apoyo al aprendizaje. Estos datos podrían indicar que los estudiantes con un enfoque superficial tienen dificultades tanto para adquirir como para recuperar la información, así como para la gestión metacognitiva de su actividad. Su dificultad se centraría pues en la ejecución y en la gestión de esa ejecución, lo cual se corrobora al observar que las estrategias superficiales se relacionan negativamente con las estrategias y no tanto con su motivación para aprender, ya que sus motivos superficiales sí aparecen asociados a un adecuado procesamiento. Las estrategias de codificación son las únicas que no correlacionan de forma significativa con los enfoques de aprendizaje, lo cual podría deberse a que en estas estrategias se incluyen tanto procedimientos de elaboración y organización, propios de los enfoques profundo y estratégico, como procedimientos memorísticos, que son los más utilizados por estudiantes con

enfoque superficial y sería por tanto utilizado en igual medida por todo el alumnado, independientemente de su enfoque de aprendizaje.

Las conclusiones precedentes nos permiten afirmar que el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria con un buen rendimiento es aquel que emplea con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje de ejecución y de autorregulación cognitiva, y que presenta mayores niveles de motivación tanto de carácter intrínseco como extrínseco (Deci y Ryan, 2000). Dicho esto, hemos encontrado que el enfoque profundo y el estratégico aparecen asociados por igual al rendimiento, lo que nos viene a indicar que ambos tipos de motivaciones y estrategias parecen ser efectivas para la obtención del rendimiento. Este resultado es coherente, dentro del contexto de la teoría de la orientación a meta, con la idea de que lo que realmente importa en las metas y motivaciones que afectan a los alumnos y alumnas a la hora de aprender, es que éstas les induzcan realmente a implicarse en la actividad y a obtener los resultados deseados, más que el hecho de que sean metas orientadas al rendimiento o metas orientadas al aprendizaje (De la Fuente, 2004). Al mismo tiempo, para comprender los motivos por los cuales los estudiantes se implican en la actividad académica y el por qué usan unas determinadas estrategias, debemos abrir nuestro campo de visión al tipo de prácticas educativas escolares que se dan en las aulas y a los tipos de evaluación que los profesores promueven (De la Fuente y Justicia, 2007), ya que unas y otras inducen a los estudiantes a adoptar tanto un enfoque profundo como estratégico para obtener buenos resultados.

En relación con las diferencias dependientes del género, cuarto objetivo, se han encontrado diferencias significativas a favor de las chicas en las cuatro estrategias de aprendizaje medidas: adquisición, codificación, recuperación y apoyo. Esta diferencia entre alumnos y alumnas, se corrobora cuando se comprueba que las chicas suelen adoptar con más frecuencia que los chicos un enfoque profundo de aprendizaje, y emplean también con más frecuencia que los chicos las estrategias de logro y profundas, mientras que ellos suelen emplear con más frecuencia que ellas las estrategias superficiales.

Otro dato importante respecto a las diferencias de género, se refiere a los motivos de

logro, que aparecen como más característicos de los alumnos que de las alumnas. Este hecho podría indicar que los chicos suelen ser más competitivos que las chicas y buscan más el logro y el reconocimiento social debido, posiblemente, a los estereotipos socioculturales que su entorno les ha venido demandando a lo largo del tiempo.

Estos datos relativos a las diferencias de género pueden ayudar a aclarar los resultados poco consistentes encontrados por la investigación previa (Cano, 2000) y están en la línea de los encontrados por Hayes y Richardson (1995) que indican una tendencia hacia enfoques de aprendizaje más adaptativos en el caso de las chicas. También se han encontrado diferencias favorables a las chicas en cuanto a las estrategias de aprendizaje aunque, en este caso, los resultados confirman lo hallado en investigaciones anteriores (Cano, 2000; De la Fuente y Justicia, 2001; Lozano et al., 2001). Partiendo de los resultados obtenidos sería conveniente en las intervenciones encaminadas a optimizar el proceso de aprendizaje tener en cuenta las peculiaridades señaladas para el alumnado de género masculino. En esta misma línea, De la Fuente y Justicia (2001) destacan el interés e importancia de trabajar en estudiantes de sexo masculino técnicas relacionadas con la adquisición y recuperación de la información, la autorregulación y conciencia cognitiva y, las motivaciones para estudiar.

Entre las limitaciones del presente estudio destacamos el no haber incluido ninguna variable relacionada con los procesos de enseñanza, ya que nos proporcionarían claves esenciales para comprender la asunción por parte del alumnado de determinados enfoques y el uso de estrategias concretas de aprendizaje. Entre estas variables enfatizaríamos los estilos docentes y estrategias evaluadoras que fomentan la autorregulación frente a aquéllas más directivas y métodos de evaluación orientados a un aprendizaje repetitivo. Esta línea de trabajo es una de las posibles vías de investigación futura. Pero además, creemos que es necesario trabajar en la tarea de intentar aunar, tanto desde la perspectiva teórica como desde la proyectiva y la práctica, los diversos constructos, modelos, enfoques y procedimientos derivados de la gran diversidad de líneas de investigación existentes en el campo de la motivación, de los procesos y estrategias cognitivas y de aprendizaje y de la metacognición y la autorregulación, para

comprender realmente por qué, para qué y cómo aprenden los estudiantes.

En definitiva, este trabajo apoya la relación entre la adopción de enfoques y estrategias de aprendizaje efectivos por parte del alumnado y su buen rendimiento académico, y destaca que esta relación no es debida tanto a una falta de motivación en los estudiantes como al deficiente empleo de las estrategias necesarias para el estudio en la Educación Secundaria. Es importante, en consecuencia, que ayudemos a estos estudiantes a sustituir unas estrategias superficiales, que quizás les fueron suficientes durante la Educación Primaria, por otras que impliquen la comprensión profunda del material y la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos como indicadores del logro académico. Entre las propuestas existentes para el diseño de una intervención innovadora e integral sobre las variables cruciales del proceso de enseñanza y aprendizaje podemos destacar la de Biggs y sus colaboradores, adaptada y ampliada en España por Jesús de la Fuente y Fernando Justicia y sus colaboradores (2007), conformando el modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje DIDEPRO (Diseño, Desarrollo y Producto), que supone un marco idóneo tanto para la comprensión y explicación, como para la evaluación y diseño de intervenciones encaminadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña / Universidad de Minho / Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Universidade da Coruña / Universidad de Minho / Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Barca, A. y Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, (11-12), 389-398.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M. y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernad, J.A. (2002). La enseñanza del pensamiento estratégico: programa de estrategias básicas de aprendizaje contextualizado PEBAC. En E. Soler, J.C. Núñez, J.A. González-Pienda y L. Álvarez (Coord.) *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. (53-87). Madrid: Pirámide.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B. y Watkins, D. (1993). The nature of student learning. A conceptual framework. En J. Biggs & D. Watkins (Eds.), *Learning and teaching in Hong Kong: What is and what might be* (1-34). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y enfoques de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.

- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategies research. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser, *Thinking and learning skills. Relating instruction to basic research* (209-240). Hillsdale: Erlbaum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- De la Fuente, J. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 35-62.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por los alumnos universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 5 (7), 1138-1663.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 139-158.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3), 535-564.
- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- Entwistle, N., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E.S.O. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 163-180.
- González, S., García-Señorán, M., Tellado, F., Cardelle, F. y Vázquez, M. (2009). La actividad de estudio en educación primaria: valor subjetivo, motivos y autopercepción. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 58-69.
- Hayes, K. y Richardson, J.T.E. (1995). Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, 20, 221-251.
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., Berbén, A.B.G. y De la Fuente, J. (2008). The revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 355-372.
- Lonka, K., Olkinuora, E. y Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 301-323.
- Lozano, L., Lozao, L. M., Núñez, J., González-Pienda, J.A. y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 203-216.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II - Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Román, J.M. y Gallego, S. (2001). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje* (3ra ed.). Madrid: TEA.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E. (1978). Elaboration skills as a learning strategy. En H. F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies* (31-55). New York: Academic Press.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (315-327). New York: Macmillan.

ARTÍCULO ORIGINAL

Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de primaria hacia la asignatura de educación física

Pedro Gil Madrona

Pedro.Gil@uclm.es

Universidad de Castilla la Mancha

Arturo Díaz Suárez

ardiaz@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: El principal objetivo de este estudio fue analizar las actitudes y reacciones emocionales, el dominio afectivo, que perciben los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, para a partir de ahí, diseñar y determinar con mayor precisión todo lo que los alumnos son capaces de aprender en Educación Física. La muestra estuvo compuesta por 525 alumnos de 6º curso de Educación Primaria de veinte colegios públicos de la provincia de Albacete (España), a los que se les aplicó el cuestionario sobre el dominio afectivo (Physical Education Orientation Questionnaire PEOQ). Los datos resultantes de los diferentes factores del cuestionario no presentan diferencias significativas en la variable género. Queda constatado que los alumnos aprecian la asignatura, aplican los conocimientos que en ella adquieren, conocen su valor y defienden su importancia, si bien dicha circunstancia queda lejos de alcanzar la máxima valoración.

PALABRAS CLAVE: Dominio Afectivo, Actitudes, Emociones, Educación Física

Affective domain of the students of the 6th grade of primary education toward physical education

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze the emotional attitudes and reactions, the affective domain, experimented by the students of the 6th Grade of Primary Education in the teaching and learning process of Physical Education. From there, it will be possible to design and determine more accurately everything that the students are able to learn in Physical Education. The sample comprised 525 students from the 6th Grade of Primary Education and took place in 20 public schools of the province of Albacete (Spain). These students completed the questionnaire of the affective domain (Physical Education Orientation Questionnaire PEOQ). The resulting data of the different factors of the questionnaire do not present significant differences in the gender variable. It was found that students esteem the subject, they apply the acquired knowledge, they recognize its value and they defend its relevance, even though that circumstance is far beyond the maximum assessment.

KEY WORDS: Affective Domain, Attitudes, Emotions, Physical Education

Fecha de recepción 7/12/2011 · Fecha de aceptación
1/10/2012

Dirección de contacto:
Pedro Gil Madrona
Facultade de Educación
Universidad de Albacete

1. INTRODUCCIÓN

Estamos experimentando un gran cambio en la educación. Hemos pasado desde un sistema que tuvo como principal protagonista al profesor y asignó a lo cognitivo y memorístico la máxima consideración, a otro modelo que instala en el aula el uso de métodos activos y colaborativos, en el que el propio alumno asume una alta responsabilidad en su proceso educativo. En este último modelo, el profesor cambia su rol tradicional de expositor y transmisor de conocimientos por el de estimulador y guía en el proceso de educativo. Esto es, no enfocar solamente su atención hacia la enseñanza, sino focalizar también la atención a lo que se espera que el alumno sea capaz de aprender, de hacer, y en el cómo es capaz de demostrar lo aprendido al final del programa de instrucción, curso o etapa educativa. Para ello se utilizan enunciados denominados *resultados de aprendizaje*.

En este nuevo escenario el alumno debe abordar nuevos espacios y desafíos de aprendizaje, que en ocasiones le producen ansiedad y con frecuencia conflictos emocionales. Manejar dichos desafíos y conflictos queda en manos del profesor, si quiere evitar impactos negativos en el proceso educativo. En efecto, la calidad de las respuestas del alumno a los estímulos del profesor configura un ciclo que es particular para cada alumno y condiciona el progreso pedagógico de éste. Sin duda en el éxito del proceso educativo influyen el contexto familiar del alumno, su interés y voluntad en lograr los cambios perseguidos, y la calidad de los estímulos y respuestas presentes en el trascurso instructivo. De igual forma un conjunto de sólidos valores, una adecuada formación pedagógica, y afecto por lo que hace, facilitarán al profesor su rol de motivador y guía.

Marchesi y Hernández (2003) señalan que los factores que mejor explican el fracaso académico son, por un lado, la falta de conocimientos y habilidades cognitivas y, por

otro, la ausencia de motivación, interés y afectos positivos. En este sentido insisten en que la abundancia de fracasos en el aprendizaje 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 será el primer paso para contrarrestar su influencia negativa con efectividad.

En este marco de necesidades y desafíos educativos, de los que tan sólo se han esbozado algunos de ellos, será sumamente importante entrelazar los resultados de aprendizaje con las actividades de enseñanza y la evaluación de estos aprendizajes. Por lo que será sumamente preciso establecer los fines concretos que se deseen perseguir.

De ahí que se ha propuesto estudiar el dominio afectivo en concreto en un área eminentemente procedimental como es la Educación Física, ya que esto puede, de una parte, explicar la ansiedad de los alumnos, la frustración o inseguridad que perciben en determinados momentos y amentar la autocompetencia motriz percibida por los alumnos. La motivación de los alumnos en Educación Física es un problema para los profesores de la materia en todos los niveles. Sin duda, fomentar la motivación de los alumnos, suscitando su interés y sentimientos de competencia ayudará a alcanzar los objetivos de esta disciplina (Scrabis-Fietcher y Silverman, 2010). También, en muchas ocasiones, los alumnos tienen una imagen estereotipada que les ha sido transferida por su mismo entorno y que en ocasiones les hace tomar una determinada posición ante los aprendizajes en Educación Física (Chen y Ennis, 2004). Y, de otra parte, permitirá que la planificación del dominio afectivo en el área de Educación Física sea más eficiente. Ello ayudará al profesor en la propia selección o diseño de los materiales educativos, los métodos, las actividades para realizar en la sala gimnasio y los instrumentos de evaluación. El área afectiva comprende aquellos objetivos de educación relacionados con procesos ligados a las emociones, que involucran una valoración por parte del alumno. Estos procesos afectivos van desde un nivel mínimo, o sea la percepción de hechos o fenómenos de la realidad, hasta la integración de sistemas complejos de valores que orientan el comportamiento del alumno; tienen una íntima

relación con las opiniones, actitudes y creencias que condicionan la actuación social de los estudiantes.

Krathwohl, Bloom y Masia (1956) escribieron un manual sobre el dominio afectivo. Un manual que no solo se convirtió en una ayuda crucial en la planificación, análisis y evaluación pedagógica, sino también en un auténtico indicador del hecho de que la buena educación requiere un componente afectivo bien planificado (Eisner, 1997). El dominio afectivo de la educación fue conceptualizado por Krathwohl, et al. (1956) como resultados de aprendizaje relacionados con creencias, sentimientos, actitudes, entusiasmo, intereses, motivación, curiosidad, y orgullo en el compromiso. Involucran por tanto dichos sentimientos, actitudes, valores y conjunto de emociones o predisposiciones, desde los niveles más bajos de adquisición hasta los más altos de internalización. Por su parte McLeod (1989: 245) se refiere al dominio afectivo como “un extenso rango de sentimientos y estados de ánimo, que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición”, e incluye como componentes específicos de este dominio las actitudes, creencias y emociones.

Kozlow y Nay (1976) señalan que hay una falta de consideración práctica de los objetivos afectivos y esta puede estar causada por un sentimiento generalizado entre los alumnos y los profesores de que el tratar de desarrollar actitudes y valores concretos en los estudiantes es algo parecido al “adocctrinamiento y al lavado de cerebro”. También señalan estos autores que otras causas son las deficiencias metodológicas y de materiales para tratar con el dominio afectivo, así como la carencia de buenos instrumentos y técnicas para su evaluación.

Taxonómicamente, el dominio afectivo tiene cinco categorías interrelacionadas y coincidentes, en parte, dimensiones o niveles, que abarcan desde *Recibir*, pasando por *Responder*, *Valorar*, *Organización* y *Caracterización*. Indicado de otro modo, el dominio afectivo está ordenado a lo largo de un continuo que empieza con la conciencia y termina en el nivel de interiorización (ver Tabla 1). Diversos estudios han confirmado que el dominio afectivo determina el que los educandos consigan el éxito en cualquier contexto educativo (Bandura, 1983; Biggs y

Moore, 1993; Morgan, Bourke y Thompson, 2001).

Como espacio de acción la presente investigación se ha inspirado en autores tales como Polya (1965), Vygotski (1979), Piaget (2001), Vila y Callejo (2004), Epic, Skof, Boben y Zabukovec, (2005), quienes advierten de la necesidad de considerar tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y contextuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier materia, dada la escasez de bibliografía sobre el tema en cuestión en el ámbito de la Educación Física.

Diversos autores (entre otros Hastie y Cutner-Smith, 2006; Metzler, 2000; McMabon y MacPhail, 2007) manifiestan que para aprender Educación Física se deben conjugar los aspectos intelectuales y procedimentales con los emocionales, siendo estos últimos impulsores clave de la actividad en Educación Física. De ahí que los factores afectivos constituyen factores clave para determinar y dar cuenta del éxito o del fracaso no sólo de los alumnos y alumnas o de sus docentes, sino de, por ejemplo, las técnicas, los métodos y los recursos utilizados para enseñar o aprender determinados contenidos motrices. En efecto tal y como plantea Bisquerra (2003) el desarrollo de la competencia emocional está considerada como una competencia básica para la vida y desemboca en la educación emocional. Por lo tanto, habrá que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención y de evaluación inicial, continua y final (instrumentos e indicadores) a la hora de diseñar programas de intervención educativa que vayan a ser experimentados y evaluados.

Se hace preciso trabajar la motivación para erradicar definitivamente el temor en Educación Física y con ello las barreras que este interpone en el proceso educativo y, de esa forma, evitar posibles traumas que podrían afectar el comportamiento futuro del alumno en la materia. En esta línea Van Acker, Carreriro da Costa, Bourdeaudhuij, Cardon y Haerens (2010), bajo el prisma de la teoría social cognitiva, sostienen que los factores ambientales (contexto de la clase, su contenido, el comportamiento del profesor, etc.) influyen directa e indirectamente en los niveles de actividad física durante las clases de Educación Física, así como en el interés de los alumnos por esta materia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	CONCEPTO
I-RECIBIR	Conciencia	Conocer la importancia del tema o situación, capacidad de tenerlo en cuenta, noción simple
	Disposición a recibir	Tolerar o aceptar los estímulos; disposición a participar
	Atención controlada o selectiva	Preferencia de alumno a ciertos aspectos del estímulo, como estéticos, humorísticos, de críticas
II-RESPONDER	Consentimiento en responder	Primer nivel de respuesta activa del alumno
	Disposición a responder	Voluntad de responder, decisión del alumno
	Satisfacción al responder	Agrado o entusiasmo por responder
III-VALORIZAR	Aceptación de un valor	Atribuir valor a un fenómeno, cosa o comportamiento
	Preferencia por un valor	Disposición a buscar, desear o procurar un valor
	Compromiso	Convicción absoluta del valor del fenómeno o cosa
IV-ORGANIZACIÓN	Conceptualización de un valor	Relacionar valores adquiridos y los en adquisición
	Organización de un sistema de valores	Interrelación coherente de un complejo de valores
V-CARACTERIZACIÓN POR UN VALOR	Conjunto Generalizado	Coherencia interna a sistema de actitudes y valores
	Caracterización	Cosmovisión, filosofía de vida, actitud fundamental

Tabla 1. Resumen de Taxonomía del Dominio Afectivo de Krathwohl

Por lo tanto será determinante conocer la predisposición y los gustos de los alumnos y alumnas hacia las clases de Educación Física. A tal efecto, se ha partido de los planteamientos de la Taxonomía de Krathwohl, por ser uno de los pioneros en este campo y por considerar dicha taxonomía y su clasificación de la metas de educación de vigente actualidad, resumida en la Tabla 1; con ella se ha intentado visualizar el grado de aproximación de comportamientos afectivos en la clase de Educación Física. La finalidad será analizar las actitudes y reacciones emocionales, el dominio afectivo, que experimentan los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. El objetivo por tanto será conocer, desde los planteamientos de Krathwort, si las creencias, actitudes, y atribuciones positivas acerca de sí mismos, como aprendices, son una fuente de éxito en Educación Física, para, a partir de ahí, diseñar y determinar con mayor precisión todo lo que los alumnos son capaces de aprender en Educación Física y reducir las distancias entre lo que los docentes intentan enseñar y lo que de hecho sus alumnos aprenden.

Se ha querido averiguar si los alumnos en las clases de Educación Física han desarrollado al alza su afecto en la asignatura. Específicamente, se intenta dar respuesta las preguntas: ¿Cuál es la disposición en la que se hallan y se perciben los alumnos hacia la Educación Física, en relación con las dimensiones afectivas de Krathwohl? ¿Hay diferencias significativas en dicha disposición hacia la Educación Física de los alumnos en función del género o nivel de estudios?

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La población de estudio estuvo compuesta por 525 alumnos de 6º curso de Educación Primaria de veinte colegios públicos de la provincia de Albacete (España). Ocho colegios son de Albacete Capital y catorce colegios están distribuidos por la provincia. El 49,9% son chicos y el 40,1% chicas, de una edad media de 11 años.

2.2. Instrumento

Se aplicó un cuestionario de 50 preguntas de Orientación en Educación Física consistente en cinco sub-escalas, basado en la Taxonomía de Krathwohl: con diez puntos o preguntas en cada una de ellas para analizar las dimensiones de Recibir, Responder, Valorar, Organización y Caracterización (Physical Education Orientation Questionnaire: PEOQ). Los 50 ítems están aleatoriamente asignados a lo largo del cuestionario elaborado de modo que guíen al alumno y evite respuestas preconcebidas. Los ítems se contestan usando la escala de tipo Likert con unas valoraciones del 1 – 5 (5. Casi siempre; 4. La mayoría del tiempo; 3. Algunas veces; 2. Casi nunca; 1. Raramente). Por tanto las puntuaciones de cada sub-escala pueden ir de 10 a 50 puntos. Hay que señalar también que en cada sub-escala, las 5 primeras preguntas tienen un valor positivo y las 5 últimas tienen un valor negativo.

2.3. Procedimiento

El estudio contó con la previa aprobación de los padres y madres de los participantes, así como con el permiso de los centros educativos. El cuestionario fue cumplimentado en clase de Educación Física en el mes de noviembre de 2011, en presencia de un investigador que informó a los alumnos del objeto de la investigación, así como de la voluntariedad para participar y el anonimato del cuestionario.

Asimismo, el investigador resolvió algunas preguntas formuladas por los participantes. La cumplimentación del mismo se llevó a cabo en un tiempo aproximado de unos 20 minutos.

2.4. Analisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de la variable edad y de los factores del cuestionario (1) Recibir, (2) Responder, (3) Valorar, (4) Organizar y (5) Caracterización, con error estándar ($s_{\bar{x}}$) e índices de confianza, (Tabla 1) desagregados por género. Se realizó un segundo análisis para comprobar la asociación entre los factores, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. En un tercer análisis, para la comparación de medias de los diferentes factores entre chicos y chicas, se utilizó el t-test para grupos independientes con la distribución de Student. Se estableció un nivel de significación $p < 0.05$. Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS para Windows, version 20 (SPSS Inc, IBM, USA).

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan las medias de cada uno de los factores del cuestionario, de toda la muestra en general y desagregada por género (Chicos, Chicas). La muestra está balanceada al estar los sujetos igualmente distribuidos en los dos grupos. La edad media de los sujetos es 11 años, siendo igual en chicos y chicas.

Variable	Todos ($n=525$)			Chicos ($n=262, 49.9\%$)			Chicas ($n=263, 40.1\%$)		
	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)
Edad	11.1	0.021	(11.0-11.1)	11.1	0.032	(11.0-11.2)	11.0	0.027	(10.9-11.1)
Recibir	31.4	0.186	(31.0-31.8)	31.3	0.268	(30.8-31.9)	31.6	0.259	(31.1-32.1)
Responder	30.2	0.158	(29.9-30.5)	30.0	0.234	(29.5-30.5)	30.4	0.215	(30.0-30.8)
Valorar	39.3	0.235	(28.9-29.8)	29.4	0.348	(28.7-30.1)	29.3	0.316	(28.7-29.9)
Organización	28.1	0.277	(27.6-28.6)	28.5	0.382	(27.8-29.3)	27.7	0.402	(26.9-28.5)
Caracterización	31.8	0.247	(31.3-32.3)	32.0	0.329	(31.3-32.7)	31.6	0.367	(30.9-32.3)

Nota. $s_{\bar{x}}$: Error Estándar; IC: Intervalo de Confianza

Tabla 2. Estadística Descriptiva

Atendiendo a la primera categoría, Recibir, se puede observar que tanto los alumnos como las alumnas solamente algunas veces tienen una aceptable “Disposición a prestar atención a un estímulo determinado”. Sin embargo interesa

que el educando adquiera la suficiente sensibilidad frente un estímulo o fenómeno presentado por el profesor, con el fin de provocar su participación. Esta categoría se descompone en tres subcategorías:

a) Toma de Conciencia, que tiene una clara connotación cognitiva y apunta a conocer la importancia de un tema e implica el conocimiento y comprensión de las ventajas asociadas a una disposición favorable a recibir estímulos.

b) Disposición a Recibir o lo que es lo mismo el estado de expectativas de los alumnos por los estímulos que se generen en la clase de Educación Física. Dichos estímulos los debe de percibir cada alumno de manera personal y diferente, lo que condicionará su posición a aceptarlos y a superar sus temores a la hora de realizar las tareas motrices. Ello implicará un compromiso personal que va mucho más allá de la toma de conciencia de la subcategoría anterior.

c) Atención Controlada o Selectiva y que se refiere a la disposición personal del alumno para recibir ciertos estímulos –como puede ser el reconocimiento de su fracaso en la ejecución de un comportamiento motor–, frente a los cuales es sensible. A tal efecto, el profesor de Educación Física deberá hacer uso de esos estímulos selectivos, haciéndose cargo de la diversidad de personalidades de su curso.

Se confirma que en la práctica algunas veces existe un clima de respeto, cordialidad y permanente disponibilidad, lo cual contribuye a reducir el temor y las barreras que se generan en la clase, facilitando de esa forma una interacción activa y colaborativa en la clase de Educación Física, si bien dicho clima es preciso mejorarlo. El proceso formativo en y desde la Educación Física debe de brindar oportunidades para compartir con los alumnos y alumnas, como parte del programa, la importancia de desarrollar actitudes y habilidades sociales que ayudan a mantener comportamientos apropiados en la sociedad.

La categoría Responder, que en el estudio obtiene una valoración muy similar a la categoría Recibir, tiene lugar en un momento en que ya está superada la resistencia a recibir estímulos, En este estado aparecen expectativas que se hacen presentes en las siguientes Subcategorías:

a)“Consentimiento en responder”, que equivale a una decisión voluntaria del alumno basándose es su convencimiento de que es

conveniente esforzarse cognitiva, motriz, emocional y socialmente en las clases de Educación Física por responder a los estímulos.

b) “Disposición a responder” donde se progresa hacia una respuesta autónoma a los estímulos. El reconocimiento de los logros motrices, cognitivos y afectivos en la clase de Educación Física fortalece esta disposición.

c) “Satisfacción al responder”, en donde el consentimiento progresa hacia un mejor grado de cumplimiento, a través de respuestas de mayor autonomía, y la consecuente satisfacción derivada de las expresiones de reconocimiento. A la luz de los datos será determinante que el docente de Educación Física no deje o descuide de focalizar su atención y su trabajo en las clases de Educación Física en esta categoría.

La categoría Valorar obtiene la puntuación más alta de todas las categorías. Ello implica un alto grado de comprometerse o dedicarse a una actividad porque uno cree que merece la pena. Esta categoría implica un grado tal de internalización que la reiteración habitual de la conducta valorada como aceptable y digna de ser mantenida, respondería a lo que generalmente se conoce como actitud. El alumno está motivado por el valor conscientemente admitido de los estímulos que orientan su conducta hacia la Educación Física (aprendizajes motrices, cognitivos, adquisición de valores, sentimientos y emociones, relaciones sociales y somáticos, orgánicos o físicos). Esta categoría está conformada por tres subcategorías: a) Aceptación de un valor, donde el alumno está identificado ya, como portador de la creencia, el valor y la actitud hacia los beneficios que genera la asignatura; b) Preferencia en donde el alumno se halla suficientemente comprometido con un valor, para buscarlo, ejecutarlo o exigirlo; y c) Realización, en donde el alumno manifiesta una profunda convicción en la aceptación de una conducta que considera valiosa y digna de ser imitada.

La categoría Organización, que obtiene la puntuación más baja, comprende la propia perspectiva de adoptar nuevos valores adquiridos en Educación Física e integrarlos en un sistema de valores existente de forma metódica en su vida diaria. Y la conforman las subcategorías de conceptualización de un valor y la organización de un sistema de valores. A

medida que las experiencias del alumno se lo permiten, su discernimiento y capacidad de valorar va ensamblando actitudes, intereses y valores en un sistema de jerarquías. Un nuevo valor, una nueva actitud sólo se incorporan en la medida en que el esquema aún se mantiene flexible. A la luz de los datos el docente de Educación Física debe centrar la atención en conseguir una mayor transferencia de los aprendizajes de todo tipo que se producen en cada una de las clases de Educación Física.

La categoría Caracterización, que obtiene una puntuación algo superior a la categoría Recibir, está presuponiendo la existencia de una organización de valores que el alumno ha internalizado de modo consciente y estable,

proporcionándole al chico su dominio. Ello supone construir un modo de vida alrededor de ciertos valores; estar predispuesto a comportarse de forma coherente con los valores ya interiorizados.

En la Tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre los diferentes factores del cuestionario. La relación entre ellos es baja, en ningún caso explican el 25% de la varianza ($r= 0.5$). Los factores que presentan una mayor correlación son Organización y Caracterización ($r = 0.41$), y la correlación más baja es entre Recibir y Organización ($r = 0.19$).

Subescala	1	2	3	4	5
Recibir	---				
Responder	0.39	---			
Valorar	0.33	0.29	---		
Organización	0.19	0.25	0.27	---	
Caracterización	0.22	0.26	0.25	0.41	---

Tabla 3. Matriz de correlacion para las subescalas

Los datos resultantes de la comparación de medias de los diferentes factores del cuestionario no presentan diferencias significativas en la variable género (chicos, chicas). Además las medias y desviaciones estándar son similares en

todos los factores analizados. Los p-valor resultantes de t-test son superiores al 5%, con lo cual no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en ninguna de las variables analizadas (Tabla 4).

Variable	Chicos ($n=262$)		Chicas ($n=263$)		<i>t-test</i>	
	Media	DE	Media	DE	<i>t</i>	<i>P-valor</i>
Edad	11.1	0.52	11.0	0.44	1.17	0.241
Recibir	31.3	4.36	31.6	4.19	-0.62	0.537
Responder	30.0	3.80	30.4	3.48	-1.25	0.210
Valorar	29.4	5.63	29.3	5.17	0.32	0.744
Organización	28.5	6.19	27.7	6.50	1.55	0.120
Caracterización	32.0	5.34	31.6	5.97	0.94	0.344

Nota. DE: Desviación Estándar; *t*: T de Student.

Tabla 4. T-test de diferencias de género en los resultados afectivos

4. DISCUSIÓN

El tema del dominio afectivo tiene una mayor implicación no solo por realzar el aprendizaje cognitivo y psicomotor, sino también

porque los alumnos de Educación Primaria ponen en primer lugar, dentro de las distintas materias del curriculum escolar, su interés por las clases de Educación Física (Gil Madrona y Contreras Jordán, 2003), lo cual crea en ellos un

deseo de aprender (Almond, 1997; Anderson y Bourke, 2000; Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi 2004). Desde la aparición de la Educación Física en las escuelas y en concreto desde la promulgación de LOGSE en España los argumentos de compromiso y disfrute se han convertido en puntos principales. Para rentabilizar socialmente este disfrute que sienten los alumnos por la Educación Física, los maestros deben de ser sensibles respecto del afecto de los alumnos por la asignatura y proponer prácticas variadas, motivadoras y que proporcionen aprendizajes auténticos y efectivos.

Si comparamos los datos de este estudio con los datos del trabajo que sirvió para validar el cuestionario (Farosn y Shehu, 2008) podemos observar que hay ciertas similitudes, ya que en ambos la categoría Organización es la que más baja puntuación obtiene. No obstante, se encuentran algunas diferencias en los resultados obtenidos a favor del estudio que sirvió para validar el cuestionario. En nuestro estudio estudio, los alumnos de 6º y último curso de Educación Primaria tienen un dominio afectivo inferior y por tanto les cuesta más integrar e interiorizar dicha asignatura que a los alumnos del trabajo de Farosn y Shehu (2008) de primer curso de Educación Secundaria, posiblemente sea debido a que existe una diferencia de edad de un año y de un curso académico entre ambos grupos de alumnos. En ambos estudios, separados por la distancia, queda constatado que los alumnos aprecian la asignatura, aplican los conocimientos que en ella adquieren, conocen su valor y defienden su importancia.

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

A la luz de los datos cabe concluir que no hay diferencias significativas entre los alumnos en función del género. Los alumnos estiman y tienen buena consideración por la asignatura de Educación Física, usan los conocimientos que en ella alcanzan, conocen su valor y defienden su importancia, si bien dicha circunstancia queda lejos de alcanzar la máxima estimación.

A la luz de los hallazgos de esta investigación cabría resaltar la importancia de diseñar objetivos de dominio afectivo en la asignatura de Educación Física y utilizar estrategias didácticas para guiar los aprendizajes en este ámbito educativo, ya que los alumnos en

la actualidad están mostrando una alta valoración de la asignatura de Educación Física, aunque si bien los docentes favorecen escasamente el aumento de interés del alumnado por la asignatura (Gil-Madrona, Cuevas, Contreras y Diaz, 2012) y como advierten McMillan y May (1979: 217) “la personalidad y la conducta del profesor son muy importantes en la formación de actitudes de los alumnos”. En este sentido los docentes de Educación Física en ejercicio deberían diseñar y desarrollar objetivos afectivos en la clase de Educación Física, así como la adquisición, por parte de los alumnos, de las habilidades intrapersonales e interpersonales que inciden en el manejo del miedo, la ansiedad, el interés, la motivación, la curiosidad, el entusiasmo y el compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. (1997). *Physical education in schools*. London: Kogan Page.
- Anderson, L.W. y Bourke, S.F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1983). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1.175-1.184.
- Biggs, J.B. y Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Chen, A. y Ennis, C. (2004). Goals, interest, and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97, 329-338.
- Eisner, E.W. (1997). Educational objectives-help or hindrance? In D. J. Flinders y S.J. Thornton (Eds) *The curriculum studies reader* (69-75). London: Routledge.
- Epic, S.C., Skof, B., Boben, D. y Zabukoven, V. (2005). Pupils' attitudes and motivation for physical education-some psychological aspects of physical education: Pupils' attitudes and motivation. *Internacional Journal of Physical Education*, 42 (2), 58-67.
- Farosn A.S. y Shehu, J. (2008). *Minding the Affective Domain: An Exploratory Study of Physical Education Orientation of Junior Secondary School Students in Botswana*. 131-138. *IJPE* 3/08.
- Gil Madrona, P. y Contreras Jordán, O. (2003). Interés y valoración del área de Educación

- Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 332, 255-283.
- Gil Madrona, P., Cuevas Campos, R., Contreras Jordán, O.R. y Díaz Suarez, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo, *Aula Abierta*, 3 (40), 67-82.
- Hastie, P. y Cutner-Smith, M.D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (1), 1-27.
- Kozlow, M.J. y Nay, M.A. (1976). An approach to measuring science attitudes. *Science Education*, 60, 147-172.
- Krathwohl, D., Bloom, B. y Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (Coords) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- McMabon, E. y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13, (2), 229-246.
- McLeod, D.B. (1989). 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-Verlan, 245-258.
- McMillan, J.H. y May, M.J. (1979). «A study of factors influencing attitudes toward science of junior high school students». *Journal of Research in Science Teaching*, 16, 217-222.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon: Boston.
- Morgan, P., Bourke, S. y Thompson, K. (2001). The influence of personal school physical education experience on non specialist teachers' attitudes and beliefs about physical education. Retrieved November 13, 2010, from <http://www.aare.edu.au/01pp/.htm>.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad* (M. S. Dorin, Trad.). Argentina: Editorial Aique (Trabajo original publicado en 1954: Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant).
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas* (J. Zagazagoitia, Trad.). México: Editorial Trillas.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W. y Pangrazi, R.P. (2004). Effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 19-29.
- Scrabis-Fietche, K. y Silverman, S. (2010). Perception of competence in middle school physical education: instrument development and Validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81 (1), 52-61.
- Van Acker, R. Carrerio da Costa, F., Bourdeaudhuij de, I. Cardon, G. y Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (2), 159-173.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. (S. Furio, Trad.). Barcelona. España: Editorial Crítica, S.A. (Trabajo original publicado en 1978).

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

Pensamiento económico y valores: un experimento docente de teoría de juegos

Mauricio Matus López
mmatlop@upo.es

Paula Rodríguez Modroño
prodmod@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: En el presente artículo se presenta el diseño y práctica de un ejercicio docente basado en la teoría de juegos que busca comparar la tendencia de dos grupos de alumnos y alumnas universitarios de la asignatura Historia Económica hacia la toma de decisiones cooperativa. El alumnado se divide en un grupo de alumnos pro-keynesiano y otro pro-conservador. Los resultados del modelo de teoría de juegos realizado, conocido como el juego del ultimátum, indican que las decisiones del alumnado pro-keynesiano tienden a incorporar en sus decisiones valores más igualitarios que las del grupo conservador.

PALABRAS CLAVE: Economía Experimental, Teoría de Juegos, Juego del Ultimátum, Igualdad

Economic thought and values: a teaching experiment of game theory

ABSTRACT: This article presents the design and practice of a teaching exercise based on game theory which seeks to compare the different co-operative decisions of two groups of university students in an Economic History course. The students are divided into two groups, a group which supports keynesian economic policies and another pro-neoliberal. The results of the game theory model put into practice, known as the Ultimatum Game, show that the decisions of the pro-keynesian students tend to incorporate more egalitarian values than the conservative group.

KEY WORDS: Experimental Economics, Game Theory, Ultimatum Game, Equality

Fecha de recepción 3/01/2012 · Fecha de aceptación 1/10/2012
Dirección de contacto:
Mauricio Matus López
Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica
Universidad Pablo de Olavide
41013 SEVILLA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se presenta un ejercicio de toma de decisiones del alumnado universitario en el marco de una comparación entre dos paradigmas económicos estudiados en el curso de Historia Económica: la postura keynesiana y la postura conservadora.

En una primera parte del documento se explica el contexto en el que se desarrolla el ejercicio y la motivación que lo impulsa. En la segunda parte se presenta brevemente el marco de estudio de los paradigmas keynesianos y de los conservadores, así como las principales fuentes de estudio de la asignatura. En la tercera parte, se presenta el análisis teórico del modelo de economía experimental realizado para comprobar las motivaciones del alumnado en un juego del ultimátum. Posteriormente, en una cuarta parte, se expone la metodología del ejercicio con el detalle suficiente para su replicación por otros docentes y se propone una matriz de análisis. A continuación se presentan los resultados del ejercicio en este caso particular y se finaliza con las conclusiones obtenidas del experimento.

2. JUSTIFICACIÓN

En las reuniones de coordinación de la asignatura de Historia Económica para una misma titulación y un mismo curso, los profesores de dos grupos distintos se percataron de que existía una percepción diferente acerca de las simpatías del alumnado con respecto a las medidas de política económica de dos períodos analizados.

En concreto, uno de los grupos mostró una clara simpatía por las políticas keynesianas implementadas en EEUU y Europa con posterioridad a la crisis de 1929 y particularmente, en el periodo post bélico que dio origen a la edad de oro del capitalismo. En cambio, el otro grupo se mostró más partidario de las políticas de corte conservador aplicadas principalmente por EEUU y Gran Bretaña en la superación de la crisis del petróleo de los años setenta, y cuyos principios básicos han dominado las décadas siguientes.

La particularidad de la situación radica en que las opiniones eran prácticamente homogéneas dentro de cada grupo, pese a que no existían razones a priori que justificasen la construcción de dos grupos ideológicamente contrarios. Todo el alumnado pertenecía aproximadamente a la misma generación, cursaban la misma carrera, en la misma Universidad, tenían composiciones por sexo similares y el rendimiento académico durante el curso era prácticamente el mismo.

Las escuelas de pensamiento keynesiana y conservadora presentan diferencias importantes en sus postulados y tras los paradigmas de cada uno se encuentran postulados éticos diferentes, particularmente en términos de igualdad y distribución de la riqueza.

Con el objetivo de comprobar si las simpatías con cada escuela de pensamiento económico coincidían con valores distintos del alumnado, se realizó un ejercicio experimental al final del curso sobre decisiones racionales.

A continuación se resumen los contenidos docentes básicos abordados en la asignatura sobre las políticas económicas de ambas escuelas y el contexto histórico en que se llevaron a cabo, se explica el ejercicio docente y se comentan los resultados.

3. MARCO DE ESTUDIO DE LOS PARADIGMAS KEYNESIANOS Y CONSERVADORES

En la asignatura de Historia Económica se abordan ambas escuelas de pensamiento en dos momentos históricos distintos. El keynesianismo se estudia en el análisis de dos acontecimientos históricos. Primero y de forma algo anticipada, en la recuperación de la Gran Depresión y particularmente en la implementación del New Deal (1932). En segundo lugar y de forma más profunda, en las reformas económicas de EEUU y Europa con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, que dan origen a la edad dorada del capitalismo (1945-1970).

Los principales componentes de las políticas keynesianas estudiadas son los planes de empleo público, el incremento del gasto público y de los impuestos progresivos y el establecimiento de mejoras sociales que dieron origen al Estado de Bienestar.

En tanto las políticas de corte conservador se estudian después de abordar las crisis de los años setenta, en que coincide el alza de los precios del petróleo con el fin del patrón dólar y el agotamiento del modelo productivo. Sus campos de estudio se circunscriben a las medidas aplicadas por el gobierno británico de Margaret Thatcher

(1979-1990) y del estadounidense Ronald Reagan (1981-1989).

Las principales políticas neoliberales estudiadas son la reducción del gasto público, las medidas de promoción del ahorro y la inversión, la rebaja de impuestos y la retirada del Estado de las actividades productivas.

Los textos guías del curso son los de Historia Económica de Feliu y Sudriá (2007), Comín, Hernández y Llopis (2005) y Cameron y Neal (2009), así como lecturas de Keynes (1931) y Maddison (1991)¹.

4. ANÁLISIS TEÓRICO DEL EJERCICIO

El experimento realizado en clase con objeto de comprobar las motivaciones de los dos grupos de alumnos es un ejemplo del Juego del Ultimátum.

En la versión original del Juego del Ultimátum (estático y para dos jugadores) creada por Güth et al. (1982), el jugador número 1 (llamado proponente) ha de dividir una determinada suma de dinero entre él y el jugador 2 (llamado receptor) en condiciones de total anonimato. A continuación, el jugador 2 acepta o rechaza la división. Si es aceptada, el reparto se hace conforme a la propuesta del jugador 1; si es rechazada ambos ganan cero.

El juego puede ilustrarse a través del siguiente diagrama (Figura 1):

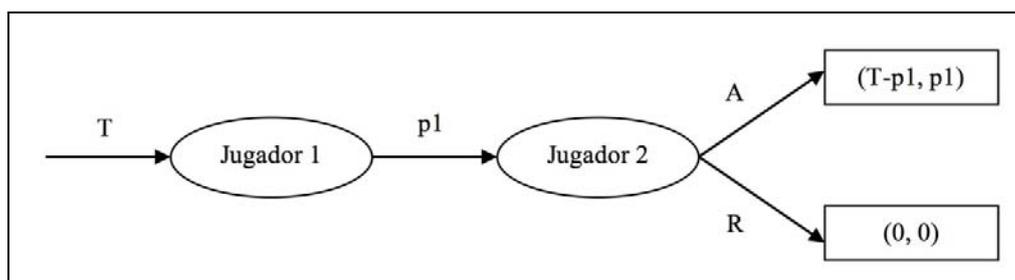


Figura 1. Juego del Ultimátum

Donde T es la suma total y p_1 es la cantidad de esa suma total ofertada por el jugador 1 que el jugador 2 puede aceptar o rechazar. Los cuadros finales muestran las ganancias para ambos jugadores según las decisiones adoptadas.

El juego del ultimátum es un juego asimétrico² de suma no cero³, donde las dos partes interactúan de manera anónima y sólo una vez. Estas características del juego evitan la consideración de la reputación, la confianza y la reciprocidad en la toma de decisiones. El proponente no tendrá en cuenta la necesidad de mostrar una determinada imagen de su personalidad en el otro jugador ni de consolidar estrategias de juego que le favorezcan en el futuro.

El óptimo de Pareto de este juego sería el

resultado derivado de una estrategia perfectamente cooperativa, en la cual el jugador 1 y el jugador 2 reparten equitativamente la suma total disponible (cada uno obtiene $T/2$). Pero bajo la hipótesis de que los sujetos maximizan su propio beneficio, la estrategia dominante del juego es decir, aquella que debiera ser racionalmente tomada para asegurar la maximización de la utilidad individual y, por tanto la predicción del resultado que apuntaría el equilibrio de Nash, es: para el jugador 1, ofrecer la menor cantidad de dinero superior a 0, y para el jugador 2, aceptar cualquier oferta del jugador 1 superior a 0 por mínima que sea, pues el jugador 2 debería preferir algo antes que nada.

Sin embargo, los experimentos que se han realizado con este juego muestran que en la mayoría de los casos los proponentes se anticipan

a los criterios de justicia de los aceptantes y ofrecen un reparto equitativo y que los receptores del ultimátum prefieren renunciar a un beneficio pequeño castigando al que pretende obtener un beneficio mayor basado en la decisión racional. Por ejemplo, la mayoría de los experimentos del juego del ultimátum señalan que dos tercios de las ofertas se encuentran entre el 40% y el 50% de la suma total y que normalmente sólo 4 de cada 100 personas ofrecen menos de un 20% (Sigmund et al., 2002). En cuanto a los resultados de experimentos realizados en el ámbito universitario, el estudio de Gómez (2006) a estudiantes colombianos mostraba que casi el 70% de los jugadores proponentes mostraron una tendencia hacia la equidad y el experimento del juego del dictador de Brañas-Garza, Espinosa y García-Muñoz (2009) en la Universidad de Granada indicaba que los alumnos no esperan que las personas maximicen su utilidad.

En efecto, el juego del ultimátum se suele utilizar como evidencia contra las teorías del *homo economicus* pues muestra que las elecciones sobre criterios de justicia suelen primar sobre las de beneficio. Los teóricos de juegos pueden suponer jugadores que se comportan siempre racionalmente y actúan para maximizar sus beneficios, pero los humanos reales a menudo actúan irracionalmente o racionalmente pero buscando el beneficio de un grupo mayor (altruismo). Las personas son un cruce de *homo economicus* y de *homo emoticus*, de manera que se rigen tanto por la fría lógica y el egoísmo como por la emoción.

Así, la economía experimental ha conseguido demostrar que las personas no siempre se comportan de manera egoísta intentando maximizar sus ganancias materiales, contrariamente a uno de los supuestos clave en Economía (Brañas-Garza y Espinosa, 2011). Para entender qué les mueve a comportarse de otra forma hay que incluir además de las motivaciones materiales otras motivaciones que afectan a las decisiones económicas de las personas, como la responsabilidad moral por decisiones que producen un efecto indeseado en otros, y que provocan que los agentes no se comporten según la descripción del *homo economicus* (Henrich et al., 2001). Esta aparente bondad de los individuos

(o irracionalidad desde un punto de vista tradicional) se ha tratado de racionalizar bajo distintos enfoques:

1. Altruismo: los individuos tienen en consideración lo que les pase a los demás y, por ello, están dispuestos a sacrificar ingresos para favorecerles. Los individuos reciben utilidad por el mero hecho de transferir renta al otro.
2. Aversión a la Desigualdad: los individuos no sólo se preocupan de sus pagos (absolutos) sino también de los que pueda recibir otro individuo de la sociedad (relativos), esto es, se preocupan de la distribución (Fehr y Schmidt, 1999) y están dispuestos a renunciar a parte de su pago para corregir la desigualdad.
3. Reciprocidad: los individuos llevan a cabo sus acciones con intencionalidad y, por tanto, su aparente comportamiento inconsistente es perfectamente racional, si se tiene en cuenta que esperan algo a cambio de su generosidad. Sin embargo, en el juego del ultimátum no hay lugar para actuar de manera recíproca.

Por tanto, es posible explicar las decisiones contrarias a la teoría de la racionalidad estricta si consideramos una racionalidad ampliada (Pelligra, 2004), donde la maximización de la utilidad material ya no es la única motivación de los agentes. Como expresaba ya Adam Smith en 1759, las personas tienen tres fuentes principales de motivación: material, social y psicológica. Las motivaciones sociales se refieren al grado de aprobación social y reconocimiento de nuestras acciones. La motivación psicológica tiene que ver con el grado en que consideramos que nuestras acciones son dignas de reconocimiento.

En definitiva, los modelos de teoría de juegos más recientes han probado que la solución óptima preferida no tiene por qué ser la maximizadora de utilidad individual sino que puede ser la cooperativa, no solo en un juego de interacciones que perduran en el tiempo y se repiten, sino también en relaciones aisladas o en las que los

agentes desconocen si volverán a interactuar en el futuro. La teoría evolutiva de juegos presupone o no racionalidad o una racionalidad acotada en los jugadores. Esta preferencia por la cooperación se debe a que los valores y las normas sociales aprendidas y compartidas hacen que los individuos otorguen normalmente una valoración positiva a la igualdad y la cooperación (ver ejemplos en Flap y Völker, 2004). Es decir, la educación recibida en valores hace que las personas se decanten por estrategias de cooperación, incluso cuando desconocen si volverán a interactuar en el futuro con esas mismas personas (Rodríguez, 2011).

5. METODOLOGÍA DEL EJERCICIO DOCENTE

De forma interna y sin que el alumnado tenga conocimiento, se ha denominado Grupo A al pro-Keynesiano y Grupo B al pro-Conservador. Dentro de cada grupo se realizó una nueva subdivisión entre las personas que habían participado más en las enseñanzas de prácticas docentes (EPD) y, por tanto tenían una mayor puntuación y las que lo habían hecho menos. A las primeras se les denominará *proponentes* y a las segundas *receptores*.

Los pasos del ejercicio se replicaron en ambos grupos de forma idéntica, como sigue:

1. Se hace salir del aula al alumnado receptor y se mantiene en él al grupo proponente.
2. Al grupo proponente se le explican las reglas del ejercicio:
 - a) Cada uno recibe 10 décimas/puntos extras de su nota de prácticas por su participación en clases.
 - b) Sin embargo, para que este puntaje se haga efectivo, otro alumno o alumna del grupo receptor deberá *validar* los puntos. Dicho alumno o alumna será elegido aleatoriamente, se mantendrá en el anonimato y no sabrá a quién autoriza.
 - c) Para favorecer la validación, cada alumno o alumna del grupo proponente podrá hacer una propuesta al receptor anónimo. Esta propuesta consiste en cederle una parte de los 10 puntos obtenidos.
3. Se distribuye una tarjeta a cada alumno proponente como la de la Figura 2. En el anverso de esta tarjeta cada proponente debe hacer explícita su oferta, vale decir, los puntos que se queda para sí y los puntos que cede al compañero que validará o rechazará su oferta.

<p>ANVERSO: OFERTA.</p> <p style="text-align: right;">Código: _____ <small>A cumplimentar por el profesor/a</small></p> <p>Ud. Ha recibido un total de 10 décimas extras por su participación en el curso. Sin embargo, para que estas se hagan efectivas, deberá lograr la aprobación de otro compañero/a (que se mantendrá en el anonimato y que no conocerá quién es Ud.). Para favorecer que acepte, Ud. debe hacer una propuesta de distribución de estos puntos, ofreciéndole a dicho compañero/a una parte de las 10 décimas. Si su compañero/a acepta, la distribución que ha ofertado se hará efectiva, y si su compañero/a rechaza, nadie recibirá los puntos.</p> <p>Su oferta es:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Puntos con los que Ud. se queda</th> <th style="width: 33%;">Puntos que le ofrece a su compañero/a</th> <th style="width: 33%;">Total de puntos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">_____ pts</td> <td style="text-align: center;">_____ pts</td> <td style="text-align: center;">10 pts</td> </tr> </tbody> </table>	Puntos con los que Ud. se queda	Puntos que le ofrece a su compañero/a	Total de puntos	_____ pts	_____ pts	10 pts	<p>REVERSO: VALIDACIÓN O RECHAZO.</p> <p>Un compañero/a suyo/a ha recibido 10 décimas extras por participación en el curso. Sin embargo, para que estas décimas extras se hagan efectivas, Ud debe aprobarlo. Para favorecer que Ud. acepte, su compañero/a le ha propuesto cederle una parte de esos puntos (ver anverso, casilla de puntos ofertados al compañero/a). Sobre esta propuesta Ud. puede aceptar la distribución o rechazarla. Si Ud. acepta, la distribución ofrecida se hará efectiva, y si su Ud. rechaza, nadie recibirá los puntos. Le recuerdo que ni Ud. ni su compañero sabrán nunca quién hizo la oferta y quién decidió aceptarla o rechazarla.</p> <p>Su decisión es (marque con una X la opción preferida):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Acepto la oferta</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Rechazo la oferta</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> </table>	Acepto la oferta	Rechazo la oferta	_____	_____
Puntos con los que Ud. se queda	Puntos que le ofrece a su compañero/a	Total de puntos									
_____ pts	_____ pts	10 pts									
Acepto la oferta	Rechazo la oferta										
_____	_____										

Figura 2. Anverso y reverso de la ficha del ejercicio

4. El profesor recaba las tarjetas y les asigna un código único a cada una. En un registro que sólo el profesor dispone, asocia cada nombre de la persona que ha hecho la oferta con su correspondiente código y más tarde, con el receptor. Esto le permitirá posteriormente asignar las puntuaciones.
5. Se hace salir del aula al alumnado proponente y entrar al grupo receptor. Se debe prevenir que en el intercambio no tengan oportunidad de comunicarse.
6. Se distribuyen las fichas de forma aleatoria entre el alumnado del grupo receptor y se explican las reglas:
 - a) A cada alumno y alumna del grupo proponente se le han concedido 10 puntos por su participación en clases.
 - b) Pero para que obtengan estos puntos, los receptores deben validarlo/ autorizarlo.
 - c) Para incentivar su aceptación, los proponentes les proponen cederles una parte de los 10 puntos obtenidos. En el anverso de la tarjeta, en el cuadro *Puntos que le ofrece a su compañero/a*, se muestra cuántos de los 10 puntos le han sido ofrecidos para que acepte la propuesta.
 - d) En el reverso de la ficha los alumnos receptores deben marcar si aceptan o rechazan la propuesta. Si acepta, los puntos se dividen de la forma que está en la ficha, si no acepta, nadie recibe puntuación, ni el receptor ni el proponente.
 - e) Se recuerda que ni durante ni después del ejercicio el receptor sabrá quién era su proponente ni viceversa.
7. Una vez que el alumno o alumna señala si acepta o no, el profesor recoge las tarjetas e incorpora a su registro el nombre de cada alumno y el código de su tarjeta.
8. Se hace entrar al grupo proponente, mientras

el profesor contabiliza los resultados en un formato de análisis como el de la Figura 3.

9. Se realiza un análisis de los resultados sobre comportamiento racional y sentimientos morales.

El ejercicio busca poner de relieve los componentes de la racionalidad en su sentido más amplio. En las decisiones que los participantes realizan se representan las distintas opciones que responden a una racionalidad moral y emocional, además de la racionalidad lógica.

Si las personas que pertenecen al grupo proponente hubiesen tomado sus decisiones sólo con racionalidad lógica, esperando que los receptores actuaran con esta misma racionalidad, todas las personas habrían decidido atribuirse 9 de los 10 puntos y ofrecer tan sólo 1 al compañero o compañera del grupo receptor.

Los receptores tienen 0 puntos al inicio del ejercicio, por lo que cualquier oferta mayor que eso debería ser aceptada.

El Caso 1.2 representa el equilibrio de Nash de este juego bajo el axioma del egoísmo y la racionalidad absoluta. El proponente ofrece 1 punto, lo mínimo posible, (se queda con 9) y el receptor lo acepta porque casi nada es mejor que nada. Sin embargo, hay al menos nueve casos más posibles.

En el Caso 1.1 y 2.1, el receptor no tiene ningún incentivo para validar la oferta.

En los Casos 1.3, 1.4 y 1.5 el proponente cede una mayor proporción de sus puntos de lo que haría con una lógica racional, lo que el receptor valida. El caso 1.5 sería el óptimo de Pareto.

En los casos 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5 el rechazo de la oferta es irracional desde un punto de vista lógico ya que el receptor renuncia a recibir una puntuación extra que no disponía antes del ejercicio.

Respuesta del receptor	Puntos ofrecidos por el proponente al receptor				
	0	1	2-4	5	6 a 10
Acepta	Caso 1.1 <i>Egoísta / Indiferente</i>	Caso 1.2 <i>Racional / Racional</i>	Caso 1.3 <i>Solidario / Racional</i>	Caso 1.4 <i>Igualitario / Racional</i>	Caso 1.5 <i>Generoso / Racional</i>
No acepta	Caso 2.1 <i>Egoísta / Indiferente</i>	Caso 2.2 <i>Racional / Irracional</i>	Caso 2.3 <i>Solidario / Irracional</i>	Caso 2.4 <i>Igualitario / Irracional</i>	Caso 2.5 <i>Generoso / Irracional</i>

Figura 3. Perfiles de decisión

6. RESULTADOS DEL CASO PRÁCTICO

Los resultados del juego del ultimátum, resumidos en la Figura 4 según los perfiles de decisión definidos, muestran una diferencia significativa en las decisiones y, por tanto, en las motivaciones de los dos grupos de alumnos y alumnas, tal y cómo habíamos previsto de acuerdo con la afinidad de cada grupo a una política económica marcadamente opuesta.

En todos los casos de los dos grupos, los receptores aceptaron la propuesta, independientemente del porcentaje de la suma total ofrecida. Normalmente, si el proponente hace una oferta considerada baja por el receptor éste reacciona rechazando la oferta y generando un beneficio igual a cero para ambos. En ese caso los criterios de justicia o la aversión a la desigualdad llevan al juego a una solución incompatible con la predicción del equilibrio de Nash (Rabin, 1993). Pero, en el caso del Grupo B, pro-conservador, el global del alumnado se decidió por el equilibrio de Nash, evidenciando una racionalidad absoluta de maximización de beneficios materiales y una aceptación de esta racionalidad.

En el caso del grupo pro-keynesiano, el alumnado muestra un mayor comportamiento normativo más cerca de la norma social que señala como apropiado un reparto igualitario que del principio de maximización. Sólo una mínima parte

de los participantes en el este grupo se concentran en el Caso 1.2, lo que refleja que sus decisiones involucran no solo un razonamiento lógico basado en el egoísmo sino también otros factores morales y emocionales. En este grupo, las distribuciones propuestas por los proponentes buscan ser aceptadas y para ello tratan de disminuir el riesgo de rechazo. Por ello, las estrategias adoptadas involucran un proceso empático y de valores acerca de cómo reaccionaría cada uno en la otra posición. En este sentido, la percepción de la igualdad y la solidaridad en las decisiones morales juega un rol fundamental.

Por tanto, nos encontramos ante dos grupos de agentes claramente diferenciados. De acuerdo con la teoría de la exclusión (Frey, 1997), existen personas que desarrollan una tarea con el objetivo de obtener una recompensa material (motivación extrínseca) mientras que otras personas presentan motivaciones intrínsecas.

En relación con las políticas económicas defendidas, nos encontramos ante un grupo A que opta por los casos 1.3, 1.4 y 1.5 de decisiones más cooperativas, propias de una sociedad keynesiana, en las que la solidaridad y la igualdad constituyen principios clave que sustentan las políticas económicas de defensa del Estado de Bienestar y del gasto público en el impulso al crecimiento, así como un sistema de financiación con un fuerte componente progresivo en los aportes individuales.

	Grupo A. Pro-keynesiano	Grupo B. Pro-conservador
Caso 1.1	0%	0%
Caso 1.2	14%	100%
Caso 1.3	43%	0%
Caso 1.4	29%	0%
Caso 1.5	14%	0%
Caso 2.1	0%	0%
Caso 2.2	0%	0%
Caso 2.3	0%	0%
Caso 2.4	0%	0%
Caso 2.5	0%	0%

Figura 4. Resultados del ejercicio

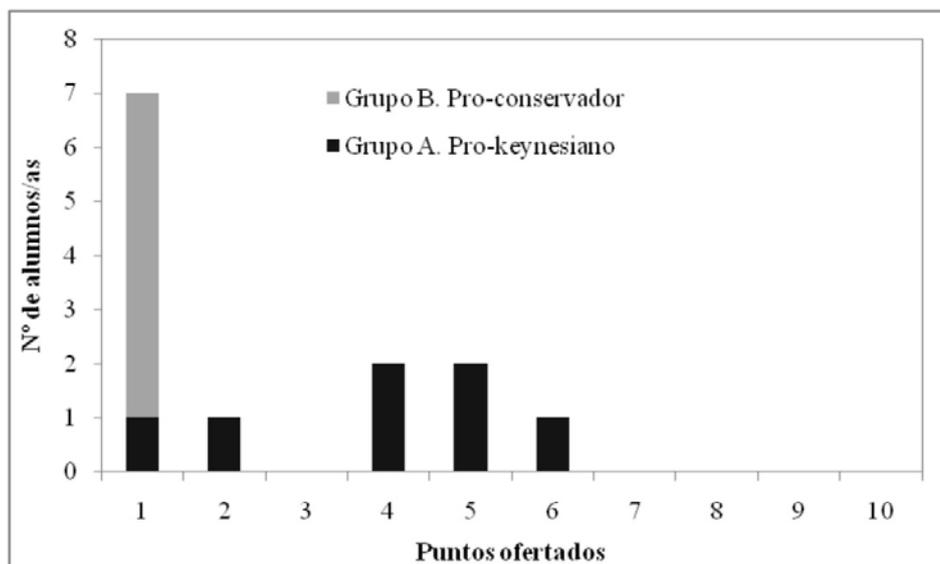


Figura 5. Ofertas de los dos grupos proponentes

Y, por otro lado, un grupo B que sólo maximiza sus beneficios materiales desde el egoísmo y defiende las políticas conservadoras que apoyan un retroceso del Estado de Bienestar y un modelo fiscal e impositivo menos progresivo y con

mayor relación entre la capacidad de pago y el servicio recibido. Un sistema económico neoliberal en el que la competitividad y la individualidad fueron dos principios necesarios para la aceptación de las reformas introducidas por estas políticas.

Por último, conviene aclarar que no se encontraron diferencias por sexo en este ejercicio en el cual el alumnado se repartía por igual entre mujeres y hombres en los dos grupos, a pesar de que la economía experimental ha evidenciado las diferencias de género en el comportamiento económico. Asimismo, se supone que los individuos con mayor status o que parten de una mejor posición, que en nuestro caso sería el alumnado con mejores notas de partida, pueden considerar que se encuentran más legitimados para obtener una mayor ganancia aunque sea desigual, pero en este caso las personas con mayor nota en la asignatura se encontraban en los dos grupos de proponentes.

7. CONCLUSIONES

La Teoría de Juegos ha producido grandes cuestionamientos al principio de racionalidad formal que asume el enfoque de elección racional. La teoría pronosticaba que, en ejercicios de toma de decisiones, los jugadores siempre tendían a la obtención del mayor beneficio posible, lo que implicaba la no-cooperación. Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que existen condiciones que propician la cooperación y con ello la capacidad de renunciar a parte del beneficio individual en función del bien común (Ostrom, 2001). En este sentido, los juegos del ultimátum han sido claves en el desarrollo de la investigación desde la economía del comportamiento sobre el bienestar relativo, es decir, la influencia que el bienestar de otros individuos tiene en nuestro propio nivel de bienestar.

En el experimento realizado nos encontramos con dos categorías de agentes según sus motivaciones y preferencias, lo cual concuerda con la categorización de los sujetos experimentales de Fischbacher y Gächter (2006). Un grupo de alumnos y alumnas que decide sobre la base de motivaciones materiales y la maximización de los beneficios individuales y que defiende las políticas económicas de carácter conservador y otro grupo que incluye en su estructura de preferencias la igualdad y la solidaridad y se decanta por políticas económicas de tipo keynesiano.

Observamos, por tanto, que la tendencia a la

equidad de una sociedad resulta importante para comprender qué tipo de políticas económicas podrán ser implementadas y cuál será el papel del Estado defendido por la ciudadanía. Resultando paradójico que aquellas sociedades más egoístas y menos cooperativas, con costes de transacción más elevados y donde, por tanto, la intervención de las instituciones formales es más relevante en la obtención del beneficio colectivo y en la reducción de ineficiencias en las interacciones serán precisamente aquellas que menos defiendan el papel del Estado al partir de posiciones más egoístas y materialistas.

NOTAS

1. En concreto, extractos del libro *Ensayos de persuasión* escrito por Keynes en 1931 y el Capítulo 6 (El papel de la política en el desarrollo económico desde 1950) del libro de Maddison.
2. No hay conjuntos de estrategias idénticas para ambos jugadores.
3. La ganancia de un jugador no se corresponde siempre con la pérdida de otro, de manera que algunos desenlaces tienen resultados netos mayores o menores que cero.

BIBLIOGRAFÍA

- Brañas-Garza, P., Espinosa, M.P. y García-Muñoz, T. (2009). Expectativas sobre comportamiento egoísta. *Cuadernos Económicos de ICE*, 77, 33-43.
- Brañas-Garza, P. y Espinosa, M.P. (2011). Economía experimental y del comportamiento. *Papeles del Psicólogo*, 32 (2), 185-193.
- Cameron, R. y Neal, L. (2009). *Historia económica mundial*. Madrid: Oxford University Press.
- Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (2005). *Historia económica mundial*. Barcelona: Crítica.
- Fehr, E. y Schmidt, K. (1999). A Theory of fairness, competition and cooperation. *Quarterly Journal of Economics*, 114, 817-868.
- Feliu, G. y Sudriá, C. (2007). *Introducción a la historia económica mundial*. Valencia: PUV.
- Fischbacher, U. y Gächter, S. (2006). Heterogeneous social preferences and the dynamics of free riding in public goods. *CeDEx Working Paper, 2006-01*, University of Nottingham.

- Flap, H.D. y Völker, B. (Eds.) (2004). *Creation and Returns of Social Capital. A new research program*. Londres: Routledge.
- Frey, B.S. (1997). *Not Just for the Money: An Economic Theory of Personal Motivation*. Cheltenham: Elgar.
- Gómez, A. (2006). Teoría de Juegos y Ciencia Política: Análisis y Reflexión de un Ejercicio de Investigación. *Papel Político Estudiantil*, 2 (1), 21-39.
- Güth, W., Schmittberger, R y Schwarze, B. (1982). An experimental analysis of ultimatum bargaining. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 3 (4), 367-388.
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Gintis, H., McElreath, R. y Fehr, E. (2001). In search of Homo economicus: Experiments in 15 small-scale societies. *American Economic Review*, 91 (2), 73-79.
- Keynes, J.M. (1931). *Ensayos de persuasión*. Barcelona: Crítica (Orig.1988).
- Maddison, A. (1991). *Historia del desarrollo capitalista. Sus fuerzas dinámicas*. Barcelona: Ariel.
- Ostrom, E. (2001). Toward a Behavioral Theory Linking Trust, Reciprocity, and Reputation. En E. OSTROM y J. WALKER (Eds.) *Trust and reciprocity: interdisciplinary lessons from experimental research (19-79)*. New York: Russell Sage Foundation.
- Pelligra, V. (2004). ¿Cómo y a quién incentivar? mecanismos intra-personales e interpersonales. *Cultura económica*, 61, 17-28.
- Rabin, M. (1993). Incorporating Fairness into Game Theory and Economics. *American Economic Review*, 83 (5), 1.281-1.303.
- Rodríguez Modroño, P. (2011). *El capital social como factor de innovación y desarrollo empresarial en Andalucía*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- Sigmund, K., Fehr, E. y Nowak, M.A. (2002). La Economía del Juego Limpio. *Investigación y Ciencia*, 306, 22-27.
- Smith, A. (2004). *La Teoría de los Sentimientos Morales*. Madrid: Alianza.

ARTÍCULO ORIGINAL

Viabilidad de las plataformas virtuales en la enseñanza de una lengua extranjera

Paloma Garrido Iñigo
paloma.garrido@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN: En este artículo desarrollaremos la experimentación realizada con 108 alumnos de la asignatura “Idioma moderno: Francés” de la Facultad de Ciencias del Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos, utilizando la plataforma OpenSim. El prototipo didáctico se inscribe en el proyecto ABANT (*Avatar Behavior Analysis based on kNowledge inTegration*, TIN2010-19872I) y su objetivo es estudiar la viabilidad de dicha plataforma en la enseñanza del francés escrito de especialidad turística en la modalidad de enseñanza presencial.

PALABRAS CLAVE: Mundos Virtuales, OpenSim, Adquisición Lengua Extranjera, Modalidad Presencial

The feasibility of virtual platforms for foreign language teaching

ABSTRACT: This article attempts to show an experiment carried out with 108 undergraduate students of the course “Modern Language: French” at the Faculty of Tourism Sciences (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Spain) using the OpenSim platform. The aim of this didactic prototype, which is developed under the ABANT project (*Avatar Behaviour Analysis based on kNowledge inTegration*, TIN2010-19872I), is to analyse the viability of the platform for teaching written French for Tourism in non-distance learning programmes.

KEY WORDS: Virtual Worlds, OpenSim, Foreign Language Acquisition, Non-Distance Learning Programme

Fecha de recepción 23/02/2012 · Fecha de aceptación 01/10/2010
Dirección de contacto:
Paloma Garrido Iñigo
Facultad de Ciencias del Turismo
Camino del Molino, s/n
28943 MADRID

1. OBJETIVOS DEL PROTOTIPO Y PUESTA EN MARCHA

El uso de los mundos virtuales en la educación ha experimentado un gran auge en los últimos años¹. Son numerosas las áreas que han recurrido a las diferentes plataformas en las que los usuarios están representados por un avatar para desarrollar y complementar la enseñanza de

los aprendientes². En el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Carr y Oliver, 2009), ya el uso de Second Life³ supuso un intento importante en la implementación de estos mundos. Pero la diferencia en el huso horario de los participantes, así como los problemas propios de la utilización de Internet provocaron que los distintos organismos representados en este mundo virtual fueran perdiendo el interés y, de hecho, actualmente son muy pocas las instituciones educativas las que persisten en el metaverso. Tampoco debemos olvidar que el usuario de Second Life (SL a partir de ahora), si decide inscribirse a un curso de lengua, debe afrontar otros inconvenientes: el usuario suele utilizar el programa desde su casa. Puede estar cómodamente instalado en su hogar y no debe

vencer la pereza de desplazarse físicamente para ir a una clase de lengua. Pero de igual modo que esto es una ventaja, también es una desventaja porque no está aislado de fenómenos que no pueden suceder en un aula: suena el teléfono, llaman a la puerta, hay otros miembros de la familia que requieren su atención, etc. El avatar/estudiante en realidad está frente a un ordenador que intenta recrear un aula, pero no está en un aula de estudio. Además puede verse interrumpido por la llegada de *ims* (*instant messages*) de sus contactos de SL. Y hay otro factor muy importante que no debemos descuidar: el excesivo entusiasmo que puede sentir el usuario por las nuevas plataformas vendrá rápidamente seguido de la decepción, ya que en el caso de Second Life, el usuario no se encuentra dentro de un juego donde haya unos objetivos que cumplir. Él debe buscar sus propios incentivos y decidir cómo invertirá su tiempo dentro del mundo, por lo tanto, si el docente decide utilizar este programa como herramienta didáctica, lo primero que necesitará establecer es en qué medida ayudará al estudiante a cumplir los objetivos en la adquisición de una L2, así como ser consciente de que este contacto con la realidad virtual se produce en primera persona. El estudiante no es un mero observador, sino que todo lo que consiga, todas sus acciones, recaerán directamente en él, lo cual no solo potenciará su aprendizaje, sino que, si la metodología y estrategias didácticas no son las adecuadas, podrá desmotivarlo.

Siendo así, parece que la creación de un mundo controlado, a medida del aprendiente, con claros fines específicos (la base del aprendizaje se fundamenta en la utilidad práctica que vea el alumno en aquello que está aprendiendo), y en una modalidad de enseñanza presencial, pueda parecer lo más conveniente. Los posibles problemas técnicos se pueden resolver en el aula y los inconvenientes en el uso de la voz dentro del mundo quedan resueltos al estar docente y aprendientes en el mismo lugar físico.

Surge entonces la idea de desarrollar en OpenSim⁴ un mundo virtual en el que los estudiantes de Turismo se encuentren en los entornos en los que luego podrán obtener un trabajo. Si decidimos⁵ construir este mundo en OpenSim en lugar de en Second Life, es por dos motivos:

- OpenSim puede instalarse en un servidor propio, lo cual proporciona confidencialidad y escalabilidad de la solución. Su carácter abierto y modular facilita además flexibilidad para adaptarse a nuevos requerimientos.
- Second Life es gratuito para el usuario, pero en el momento en que se decide construir en un terreno, hay que abonar una cuota mensual. Dicha cuota dependerá del número de *prims* (objeto primitivo, no basado en puntos de vector) de la parcela.

Nuestra decisión es crear un aeropuerto, ya que se inscribe dentro de uno de los sectores laborales en los que el estudiante podrá ejercer su profesión (los sectores turísticos son cinco: transportes, restauración, alojamiento, agencias de viaje y guías turísticos). Tampoco debemos olvidar que estos estudiantes trabajarán en su mayoría en España, por lo que necesitarán, estando en un entorno hispanohablante, poder atender a las necesidades de un cliente francófono, de ahí que no hayamos decidido recrear un falso entorno francés (¿Por qué el estudiante debe siempre situarse en París y en un escenario que le es desconocido?), puesto que partimos de la idea de que la inmersión lingüística solo puede ser parcial en un entorno universitario en el que la asignatura de Lengua Moderna (ya sea inglés, francés o alemán, que son las opciones del currículo) tan solo ocupa tres cuatrimestres. Debemos ser realistas: nuestros estudiantes disponen de una media de 75 días (unos 25 días de clase por cuatrimestre) para adquirir una lengua extranjera y consideramos que el punto de partida en el aprendizaje de la L2 no debe centrarse en un escenario que no es inmediatamente aplicable a su vida real.

El enfoque pedagógico es claramente constructivista (Williams y Burden, 1999) - comunicativo (Brumfit y Johnson: 1971) y lo que se potencia es la relación alumno-alumno, a través del chat. El chat no es tan solo un texto escrito, es la representación escrita de una verbalización. Es el primer paso hacia la comunicación oral. Si el estudiante sabe que se está expresando con otro estudiante, aunque sea por escrito, no tendrá el miedo habitual a la presión de hacerlo oral y públicamente en el aula. Y además no le importará cometer fallos, sino que lo que estará intentando ante todo es hacerse entender.

Pedimos a los estudiantes que participen en la experimentación, fuera de sus horas de clase de Francés, y para “fomentar” su colaboración, les ofrecemos créditos de reconocimiento académico. Les indicamos la manera de acceder a Second Life, en el caso de que quieran familiarizarse con el mundo virtual, ya que OpenSim utiliza los mismos estándares. Se formarán nueve grupos de doce estudiantes y cada grupo deberá asistir a la prueba durante tres horas.

2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PROTOTIPO

Utilizamos el visor Imprudence⁶ para acceder al mundo, ya que es de código abierto y su interfaz es más sencilla de utilizar que otros visores. Además tiene la ventaja añadida de que el menú puede seleccionarse en francés.

El *sim* (espacio de terreno virtual), llamado “Aeropuerto de Pinto”, está formado por cinco islas:



Figura 1. Mapa del *sim*

2.1. Isla de control

Tiempo de estancia: 45 minutos. Objetivos: Uso de las herramientas y menús del visor.

Cuando los alumnos entran por primera vez en OpenSim, se encuentran en un mundo que les es totalmente desconocido. Tan solo 6 alumnos de los 108 con los que se prueba el prototipo decidieron acceder a Second Life (su experiencia, como suele suceder cuando se entra solo en ese mundo y sin práctica en las plataformas virtuales, fue abrumadora: “qué hacer, dónde ir, con quién hablar”) antes de la experimentación. En esta isla aprenden a utilizar las herramientas básicas que necesitarán para poder desenvolverse dentro del mundo: desplazarse, utilizar la lupa, interactuar con los objetos, utilizar las ventanas de diálogo, enviar mensajes privados, escribir en el chat,

teletransportarse (para desplazarse por las islas del *sim* se puede utilizar la opción “teleport” que traslada al usuario a través de las regiones de manera inmediata), etc. (Figura 2).

Y esta isla aporta ya los primeros resultados. Como hemos señalado anteriormente, cada sesión está formada por doce estudiantes, el profesor de Lengua Francesa y un informático (su función es resolver los problemas que puedan ir apareciendo, así como grabar las sesiones para su posterior estudio. El informático no está presencialmente en el aula). Los alumnos se perciben distintos en su forma de avatar y esto les proporciona una libertad en los movimientos y en su discurso en el chat que ni siquiera se alcanza con algún juego de rol que se pueda practicar en la clase de Lengua. De todos es sabido que el disfraz proporciona al que lo lleva una liberación tanto en sus actos

gestuales como verbales. Y es muy interesante señalar cómo, incluso estando todos los estudiantes y profesor en el aula, los aprendientes se centran exclusivamente en lo que sucede en la

pantalla y escuchan al docente, que les está hablando en francés, con mucha más naturalidad, como si se tratara de su primera lengua.

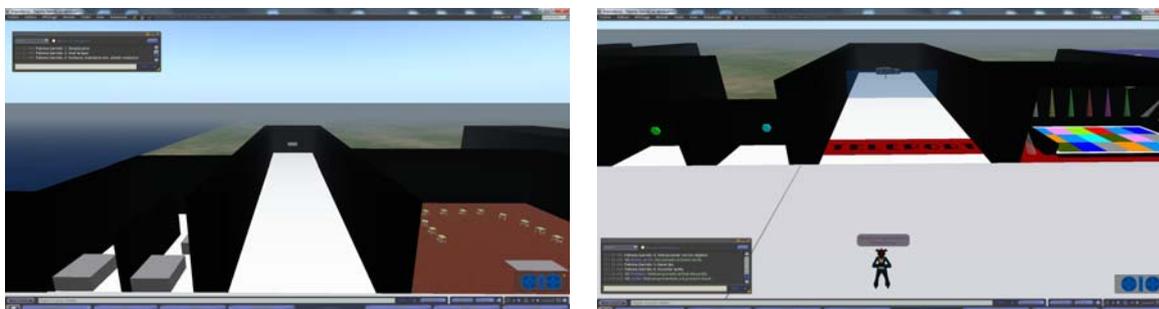


Figura 2. Visualización parcial de la isla de control

Cuando los estudiantes entran en la plataforma, todos tienen la misma apariencia (solo los avatares de los de los profesores – Lengua e Informática– son distintos para que se diferencien mejor) y pronto el avatar/estudiante descubrirá por sí mismo la posibilidad de alterar su aspecto, así como otras funciones que todavía no se han explicado en la clase. El primer objetivo ya se ha cumplido: el alumno siente curiosidad por este nuevo mundo, investiga las posibilidades del visor y desarrolla su lado más lúdico, con la ventaja añadida de que todas las dudas que pueda tener, para ser atendidas por el profesor, deberán ser dirigidas en francés. Sin ser consciente de ello, el estudiante está hablando continuamente en esta lengua, puesto que piensa que su yo está dentro del mundo, en el avatar, y que lo que pregunta oralmente en el aula forma parte de una proyección de su yo, pero sin ser él. Se ha producido un desdoblamiento y el alumno ya no tiene miedo de preguntar en francés, ni de hacer ninguna intervención, ya que su atención está puesta en la pantalla y no en lo que dice. No percibe que el profesor esté focalizando en él y la producción de la L2 se realiza de manera inconsciente.

El nivel de los alumnos es heterogéneo, ya que si bien el prototipo está diseñado para un nivel B1 y todos los estudiantes son de tercero de Turismo, algunos de ellos son repetidores o todavía no han aprobado el nivel A2. Sin embargo, esto no supone ningún inconveniente. Es más, en esta primera isla, que es una toma de

contacto, les facilitamos la opción de escribir en español en el chat para no ralentizar el interés que están demostrando. Incluso el avatar del profesor utiliza las dos lenguas alternativamente dentro del mundo. De lo que se trata en esta primera fase es de captar el interés y la curiosidad del alumno.

En la isla de control también se han preparado algunos escenarios que luego se repetirán en las pruebas que deban realizar, porque el prototipo se ha diseñado como una serie de pruebas, una competición, en las que habrá varios ganadores (Figura 3).

2.2. Isla de aprendizaje

Tiempo de estancia: 30 minutos. Objetivos: observar y asimilar las producciones de conversación prototípicas de un aeropuerto mediante textos escritos y orales.

La siguiente isla recrea un aeropuerto. Hay mostradores de facturación, zona de llegada, de salida, puertas de embarque, recogida de maletas, puesto de información, máquinas expendedoras de bebidas y comida, sala *vip*, *duty-free*, pista de aterrizaje y aseos. Todos los objetos informan sobre su denominación en francés al pasar el cursor por encima de ellos. Comunicamos a los estudiantes que deben recorrerla y encontrar los objetos que representen a una azafata que les proporcionará, tras tocarla, mediante mensaje privado, una conversación escrita prototípica de un aeropuerto (Figura 4).

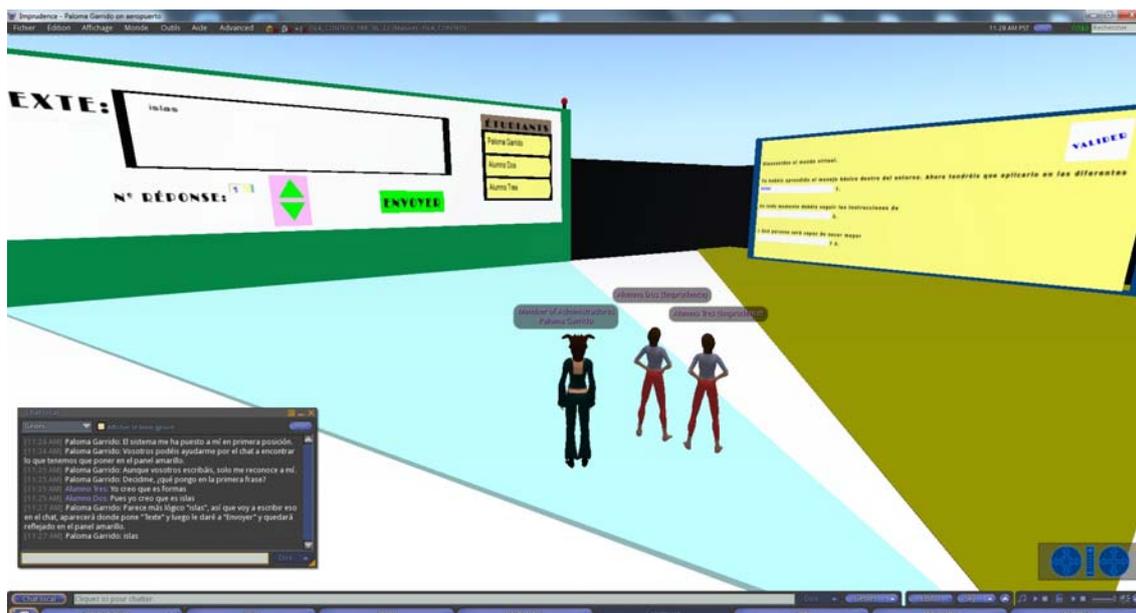


Figura 3. Isla de control: explicación del funcionamiento de las herramientas



Figura 4. Ejemplo de discurso entregado por el objeto al estudiante mediante mensaje privado

Asimismo deberán ir a la pista de aterrizaje y escuchar los audios que corresponden a las ocho conversaciones que han leído (en cada parcela, el audio se reproduce de forma cíclica. Hemos usado la “música de parcela”, que nos

permite poner enlaces web a sonidos en formato mp3, diez veces menos pesados que los sonidos wav de los objetos. Para ello es necesario tener instalado el programa QuickTime Player):

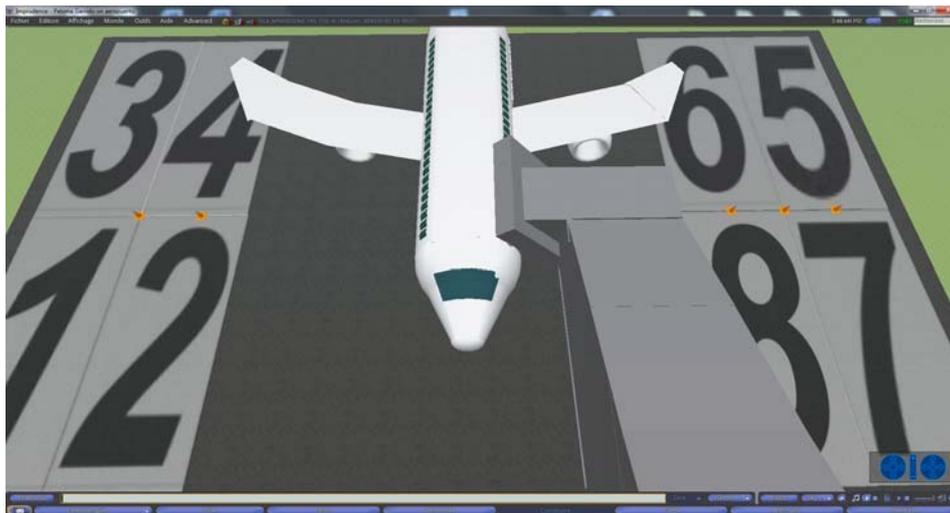


Figura 5. Zona de audios que reproducen los textos discursivos turísticos

El profesor insiste en el hecho de que esas conversaciones, con sus representaciones escritas y orales, serán luego objeto de las pruebas que deberán realizar. Ahora el estudiante toma conciencia de que está en una competición (el interés va en aumento: el aprendiente ha sentido curiosidad y ésta se ve incrementada con la posibilidad de un juego en forma de competición). Sabe que debe prestar atención a todo lo que lea y escuche en el aeropuerto. Y es cuando aparecen las primeras pinceladas de picaresca. El alumno quiere ganar (ni siquiera sabe en qué consiste el premio) y busca las fórmulas para poder guardar las conversaciones (algunos de ellos ya se han dado cuenta de que estos mensajes privados permanecen en el historial, otros los copian y pegan en una nota, y

los menos habilidosos con el programa deciden tomar apuntes de la manera tradicional, en un cuaderno). El profesor, que puede darse cuenta de lo que sucede gracias al número reducido de estudiantes, debe insistir aquí en que lo realmente importante es que no hagan ningún tipo de trampa, puesto que se trata de estudiar si el prototipo es útil en la enseñanza de una lengua extranjera. Aunque este comportamiento por parte del estudiante es muy provechoso tanto para el lingüista como para el informático: deberán hallar una manera distinta de presentar los textos escritos sin que estos se guarden en el historial. En la siguiente sesión, se remplazan los objetos, que proporcionaban el texto por mensaje privado, por imágenes que se colocan a lo largo del aeropuerto:



Figura 6. Ejemplo de imagen (*texture*) con conversación prototípica

Observaremos que lejos de resolverse el problema, la imagen no supone ningún desafío

para algunos estudiantes que, rápidamente, utilizan la opción “Hacer foto” para guardar la imagen que contiene el texto:

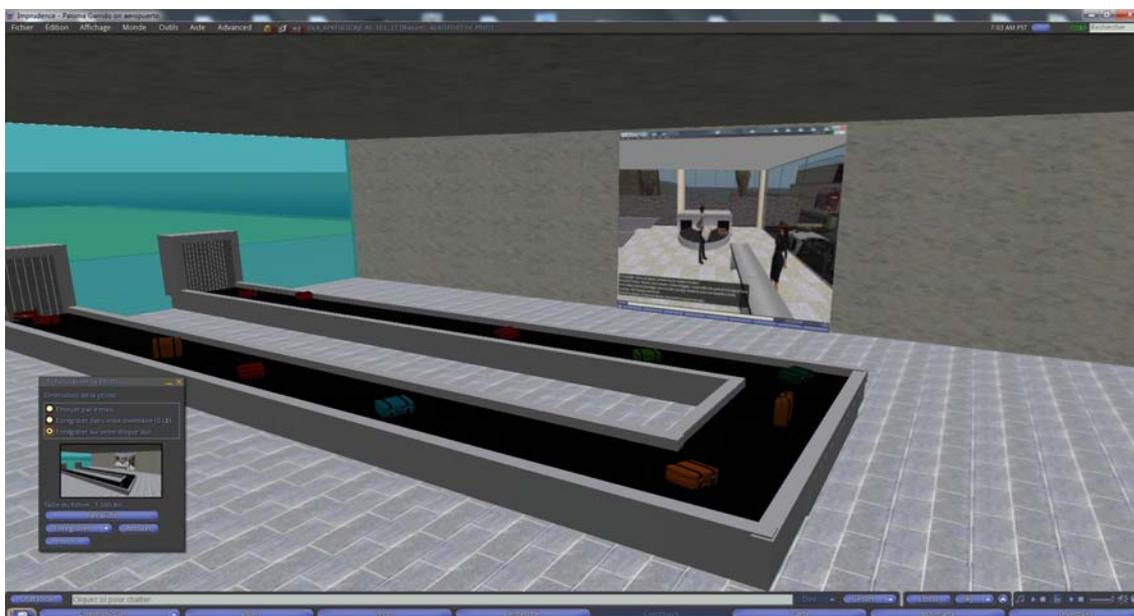


Figura 7. Ejemplo de captura de imagen a través del visor

Vemos por lo tanto que el estudiante puede guardar la imagen tanto a través de la ventana “Foto” del menú inferior como mediante una captura de pantalla. Esta apreciación consolida la necesidad de utilizar el prototipo de manera presencial si se pretende que el estudiante refuerce sus conocimientos del Francés de especialidad y no del uso y funciones del visor.

2.3. Isla de pruebas individuales

Tiempo de estancia: 30 minutos. Objetivos: Comprensión escrita y oral a través de ejercicios de reconocimiento y selección múltiple.

Siempre guiados por el profesor que es quien puede activar los teletransportes para trasladarse por el *sim*, los estudiantes llegan a una isla que representa un aula. Cada uno se sienta en un pupitre, el profesor sube al encerado, y explica a través del chat y en francés en qué consiste la prueba. Cuando el tiempo empieza, tendrán que interactuar con ocho pergaminos, que aparecen en la pizarra, conteniendo cada uno de ellos cuatro ventanas de diálogo en las que deben seleccionar la respuesta adecuada entre tres.

Si se falla a una respuesta, el sistema indica al estudiante que debe volver a empezar el pergamino con el que estaba trabajando. Estos aciertos y fallos quedan recogidos en una base de datos para su estudio posterior (qué alumno y en qué intento contesta las preguntas correctamente, qué pregunta presenta mayores complicaciones, etc.). De hecho, todas las interacciones que se producen dentro del mundo aparecen luego recogidas, incluyéndose los mensajes privados que se intercambian los estudiantes y que nos ofrecen pistas sobre su nivel de atención, comentarios sobre las pruebas y apreciaciones generales que suelen centrarse en el uso de la plataforma.

En las preguntas, se focaliza tanto en el léxico prototípico de las conversaciones que se producen en un aeropuerto (y que el alumno ha leído previamente en la isla de aprendizaje) como en aspectos gramaticales (sintaxis, morfología, conjugación verbal) y ortográficos. Siete pergaminos centrados en el escrito y uno en la comprensión oral:



Figura 8. Aula de pruebas individuales con ejemplo de ventana de diálogo.

Las diferentes sesiones efectuadas demuestran que treinta minutos es el tiempo preciso para que el estudiante las realice sin perder el interés y contestando a las preguntas leyendo de nuevo el enunciado, sin tratar de obtener la respuesta adecuada por reconocimiento de la forma errónea.

2.4. Isla de pruebas de grupo

Tiempo de estancia: 45 minutos. Objetivos: Producción escrita y comprensión oral mediante aprendizaje colaborativo.

Cuando los alumnos acceden a esta isla, el sistema forma aleatoriamente cuatro grupos de tres estudiantes que deberán trabajar conjuntamente. Esta forma de unir a los alumnos favorece que se formen grupos con integrantes que tal vez no tengan demasiada relación en clase. Además ayuda a que el alumno deba centrarse en el chat para poder comunicarse con los componentes de su grupo que están diseminados por el aula.

Se recrean cuatro espacios idénticos, con la suficiente separación para que las conversaciones de un grupo, escritas en el chat general, no sean leídas por los otros grupos⁷. Estas regiones contienen cuatro paneles; cada panel está formado por dos conversaciones, de las ocho que leyeron y escucharon en la isla de aprendizaje, a las que se les han suprimido cuatro frases. Los

estudiantes deben completar el discurso y para ello deben colaborar entre sí. El sistema selecciona que en cada grupo haya un capitán, de tal manera que a la hora de escribir todos en el chat general, solo el escrito del capitán sea reconocido por el canal que utilizan los paneles.

De la fase de pruebas individuales, centradas en el reconocimiento, pasamos ahora a la fase de producción escrita. Asimismo en cada sala hay un objeto con audio, en el que los aprendientes deben ratificar si el contenido que escuchan es verdadero o falso: comprensión oral y discernimiento de aseveraciones.

Esta prueba, tras preguntar a los todos los estudiantes que participaron en la experimentación, es sin duda alguna la que más gusta y la que más datos aporta sobre sus conocimientos. Todos concuerdan en que, mientras la realizaban, olvidaron por completo que estaban en una competición, así como que la prueba tenía un tiempo establecido para su realización. Los estudiantes, cuando llegan a esta etapa, llevan casi dos horas delante del ordenador y cuando la finalicen, habrán transcurrido alrededor de tres horas (después de la isla de aprendizaje se hace una pequeña pausa de 10 minutos) y coinciden en decir que no han sido conscientes del paso del tiempo. Podemos decir que hasta ahora el prototipo está siendo un éxito en cuanto a captación del interés por parte del estudiante.



Figura 9. Sala de formación de grupos.

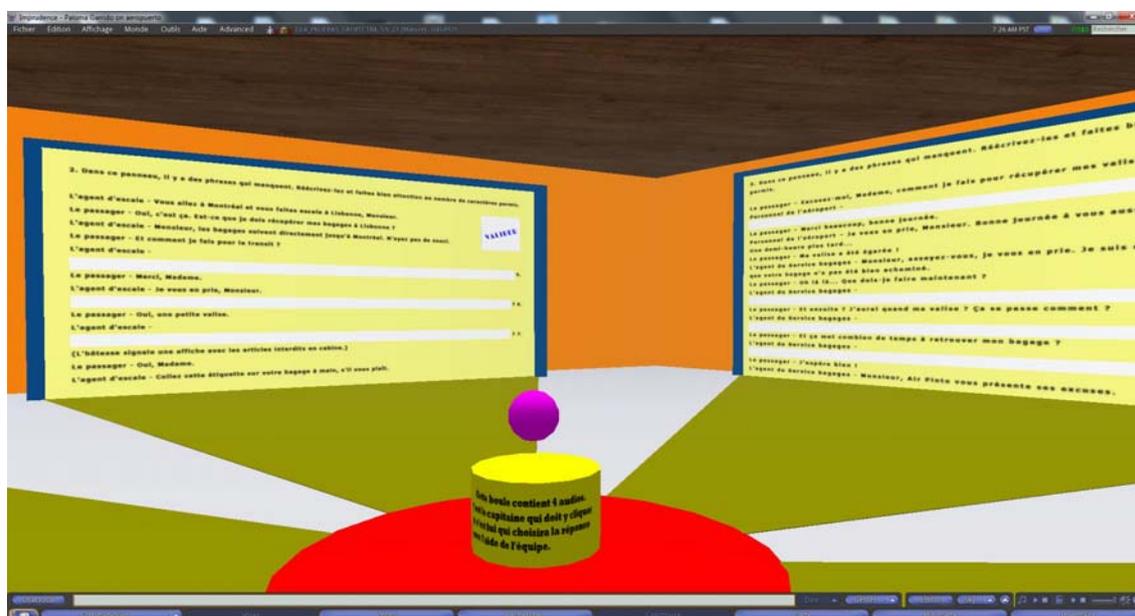


Figura 10. Detalle de región de sala de grupos con paneles y audio

Cuando el tiempo concluye (se programa la isla de tal manera que finalizado el tiempo de la prueba, ya no se puede escribir en los paneles), los estudiantes deben trasladarse, mediante teletransporte, a la isla de resultados.

2.5. Isla de resultados

Tiempo de estancia: 15 minutos. Objetivos: evaluación de producciones escritas mediante corrección comparada y recompensa.

En este espacio, los estudiantes pueden observar sus producciones escritas, representadas en cuatro paneles que recogen las dieciséis frases

de cada grupo. El profesor, mediante una herramienta de puntuación, otorga dos puntos a las mejores producciones (en ninguna prueba, se penaliza al alumno por cometer un error. Si falla en su respuesta, ya sea en las pruebas individuales o grupales, sencillamente no obtiene puntuación en ese ejercicio). Finalmente, otro objeto señala las puntuaciones conseguidas por cada alumno y las tres mejores puntuaciones ascienden a un podio simbólico.

La finalidad de esta isla es el debate y explicación de las producciones de los alumnos. Al estar las dieciséis frases colocadas

paralelamente, el propio estudiante puede entender y preguntar, comparando la oración de su grupo con las de los demás, por qué determinada frase es correcta o incorrecta. No hay un tiempo determinado de estancia en esta isla, aunque ya que la experimentación se ha

realizado de manera continuada, la explicación de los errores y aciertos se les comunicará individualmente, a través del campus virtual, puesto que el tiempo total de la experimentación con el prototipo ha sido de tres horas.

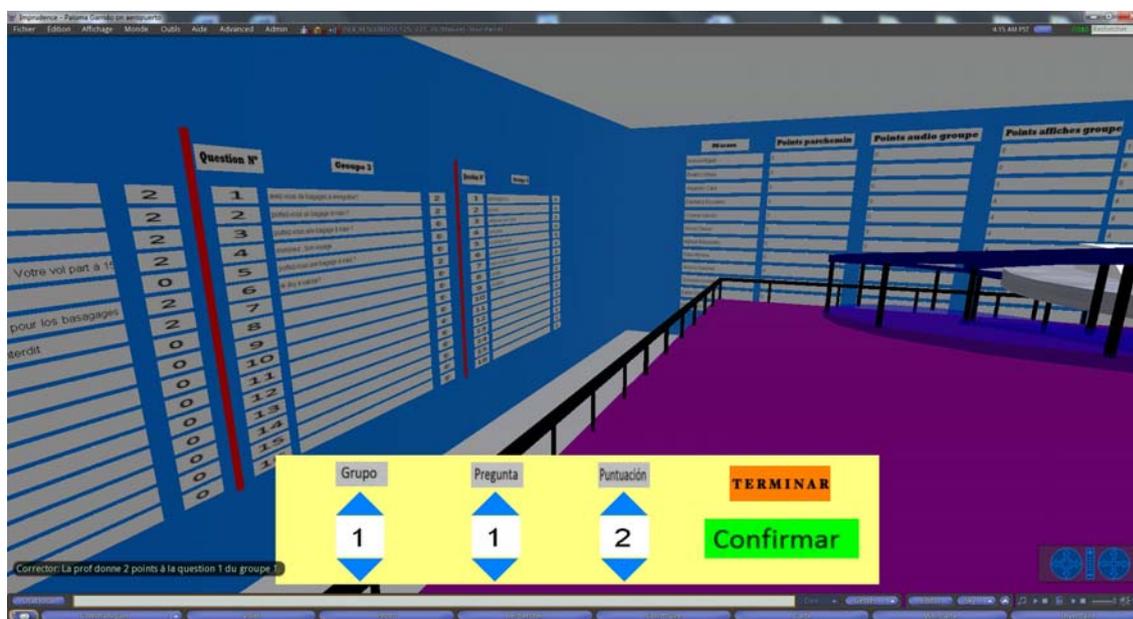


Figura 11. Imagen de herramienta de adjudicación de puntos

3. CONCLUSIONES

La experimentación demuestra datos reveladores:

Aspectos positivos	Contrapartida
El uso de la plataforma es beneficioso en cuanto a la proyección del estudiante en un avatar y al desdoblamiento que se produce en su nivel adquisitivo de la L2.	Los mundos virtuales despiertan rápidamente la curiosidad y sensaciones del usuario, pero esta rapidez también se transforma en desinterés si el entorno, pruebas y aspectos de la plataforma no van en continuo aumento.
Se potencia la producción escrita dentro del mundo, ya que es la única manera de comunicación (la posibilidad del uso de la voz en la plataforma también es factible, pero aún presenta limitaciones: el módulo de voz adaptado a OpenSim consume gran ancho de banda).	Si queremos que la clase con OpenSim sea productiva y atienda a las cuatro destrezas lingüísticas, entonces deberá ser presencial, para que el estudiante pueda al mismo tiempo desarrollar la comprensión y producción orales.
La presentación de los ejercicios tradicionales en forma de pruebas individuales y grupales refuerza el	La plataforma no permite realmente que los ejercicios o pruebas sean innovadores. Lo innovador es el uso del

<p>aspecto lúdico y permite que el docente obtenga resultados, mediante la recogida de datos, en los que se combinen los conocimientos individualizados del aprendiente, así como sus aportaciones en el aprendizaje colaborativo.</p>	<p>avatar y su integración en el aula.</p>
<p>El prototipo puede adaptarse a la duración real de una clase (hora y media), dividiendo la entrada en las islas en cuatro sesiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Isla de control e isla de aprendizaje. 2. Isla de aprendizaje e isla de pruebas individuales. 3. Isla de aprendizaje e isla de pruebas grupales. 4. Isla de evaluación y corrección. 	<p>El prototipo, para que realmente sea eficaz, está diseñado para 12 estudiantes. Las clases, sin embargo, y a pesar del plan Bolonia, están integradas por hasta 70 alumnos, en el turno de mañana, y 25 alumnos en el turno de tarde. Las islas de aprendizaje y de pruebas individuales pueden utilizarse con más estudiantes, pero no debemos olvidarnos de aspectos claramente objetivos: los servidores pueden colapsarse, además del <i>lag</i>⁸ que puede provocar el acceso de tantos usuarios al mismo tiempo.</p>
<p>El producto final ofrece coherencia y el estudiante se siente motivado por desenvolverse en contextos cuya aplicación en el mundo laboral es práctica y real.</p>	<p>Para construir el prototipo, se ha necesitado el trabajo combinado de informáticos y lingüistas, un proyecto con financiación y meses de trabajo. Sin embargo, la reutilización de los recursos es relativa.</p>
<p>El uso presencial de la plataforma permite que estudiante y profesor estén en contacto, facilita la rápida explicación de conceptos de la plataforma y favorece la visión de aspectos gestuales que el avatar no puede representar.</p> <p>Asimismo, el estudiante es consciente de estar en un momento de estudio y aprendizaje.</p>	<p>Todos los estudiantes coinciden en un punto importantísimo: si utilizaran la plataforma en la modalidad de <i>e-learning</i>, la usarían fundamentalmente como una red social, utilizarían su L1 para los intercambios verbales y si tuvieran que realizar las pruebas, todos ellos buscarían la forma de falsear los resultados.</p> <p>La plataforma dejaría de ser un lugar de estudio para convertirse en un espacio de entretenimiento.</p>
<p>El prototipo puede combinarse con el uso de otras plataformas virtuales como Second Life (Garrido, 2012). Éste ofrece ya recreaciones de escenarios reales que pueden adaptarse a los intereses del estudiante: visita de museos, de ciudades, juegos de rol, etc. Y estas visitas se pueden llevar a cabo de manera no presencial, ya que SL está formado por servidores situados en todo el globo y por lo tanto está preparado para que miles de usuarios puedan entrar a la vez.</p>	<p>El inconveniente de SL es la presencia de innumerables distracciones que podrían desviar al estudiante de sus objetivos académicos. En este punto, habría que insistir sobre la responsabilidad del estudiante, que ya es un adulto, y hacerle recapacitar sobre sus obligaciones.</p>

Con estas apreciaciones, podemos concluir que el prototipo es válido, como herramienta didáctica (los mundos virtuales y las plataformas que se utilicen siempre deben ser considerados como un medio y no como un fin) en la enseñanza de una lengua extranjera, pero queda supeditado a dos condiciones indispensables:

- Debe utilizarse de manera presencial, para no descuidar la comprensión y producción orales.
- Los grupos deben ser reducidos si se quiere evitar el *lag* y poder atender todas las necesidades del alumnado. Teniendo en cuenta que el currículo académico incluye

prácticas externas y preparación de material por parte del alumno, se pueden organizar sesiones extraordinarias con el prototipo que refuercen los contenidos vistos en clase.

Añadiremos, para finalizar esta exposición, que actualmente trabajamos en la creación de una segunda isla cuyo escenario es un complejo hostelero, con el que pretendemos seguir avanzando en el estudio de las plataformas virtuales y su aplicabilidad a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.

NOTAS

- ¹ Los primeros trabajos se remontan a 1997 (Hughes, C.E. y Moshell, J.M.).
- ² Uno de los ejemplos más conocidos es ScienceSim, mundo virtual creado por Intel para la simulación de sus productos (www.sciencesim.com).
- ³ Second Life (www.secondlife.com). Extensa bibliografía sobre el uso de Second Life aplicado a la enseñanza en *Second Life, Avatars and Virtual Worlds Bibliography* (<http://maaw.info/SecondLifeBibliography.htm>).
- ⁴ OpenSim: opensimulator.org.
- ⁵ En el equipo de investigación utilizamos la plataforma educativa Virtuam (*Virtual Worlds at Universidad Autónoma de Madrid*), que integra cuatro módulos principales que trabajan y cooperan entre sí: un grupo de servidores, un portal web para profesores y estudiantes, un sistema de gestión y administración de datos y un software de análisis (<http://aida.ii.uam.es/virtuam/>).
- ⁶ Visor Imprudence: <http://wiki.kokuaviewer.org>
- ⁷ Las distancias en OpenSim, por defecto, son *whisper_distance* = 10 m, *say_distance* = 30 m, *shout_distance* = 100 m).
- ⁸ Lag, del inglés *lag behind*. Es el retraso que se produce en el desarrollo de una telecomunicación,

lo que provoca desorientación o incomodidad en el usuario.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Aldrich, C. (2009). *Learning online with games, simulations and virtual worlds*. Strategies for online instruction. San Francisco: John Wiley.
- Antonio (de), A., Villalobos, M. y Luna, E. (2000). *Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza*. Revista de Enseñanza y Tecnología, enero-abril.
- Brumfit, C. y Johnson, K. (1971). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U. Press.
- Carr, D. y Oliver, M. (2009). *Second life, Immersion and Learning*. En P. Zaphris y C.S. Ang (Ed.): *Social Computing and Virtual Communities*. Londres: Taylor and Francis.
- Cuesta, U. (2000). *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Garrido, P. (2012) Second Life en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera en la Universidad. *Revista Thèleme. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 27.
- Garridon, D. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, Elsevier.
- Hughes, C. E. y Moshell, J. M. (1997). Shared virtual worlds for education: the ExploreNet Experiment. *ACM Multimedia Systems*, 5 (2).
- Meyer, B. (2009). Designing serious games for foreign language education in a global perspective. *Support for Learning*, 1, 715-719.
- Molka-Danielsen, J. y Deutschsmann, M. (2009). *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Torrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012).
Aprendizaje cooperativo en las aulas.
Fundamentos y recursos para su implantación.
Madrid: Alianza Editorial. 289 páginas. ISBN:
978-84-206-6961-8

Celia Camilli Trujillo
celia.camillitrujillo@ceu.es
Universidad CEU San Pablo

Fecha de recepción 7/05/2012 · Fecha de aceptación 20/09/2012
Dirección de contacto:
Celia Camilla Trujillo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
Universidad Ceu-San Pablo Madrid

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una enorme revisión de la formación que se espera otorgar desde las universidades hacia el mundo profesional. Evidentemente, esa formación debe sentar sus bases en la escuela para así consolidarse en los estudios de educación superior. El aprendizaje por competencias que exige el EEES tiene como reto preparar estudiantes adecuados para un mundo competitivo diferente, un lugar donde se enfrentarán a sus colegas como aliados en su proceso de formación.

Torrego y Negro coordinan una publicación que aborda la investigación en el campo del aprendizaje cooperativo, que si bien no es nuevo, lo rescatan los investigadores invitados a escribir en este libro como fundamento y recurso, como uno de los pilares sobre los que erigir el monumento de la educación.

Echeita (Capítulo 1: “El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad: cooperar para aprender y aprender a cooperar”, pp. 21-45), quien abre la primera parte del libro, señala que para alcanzar la calidad en la educación es indispensable que los alumnos cooperen para adquirir el aprendizaje necesario. Se pasea este autor por las condiciones esenciales para el logro del aprendizaje cooperativo, el sentido de

interdependencia que requieren los participantes para alcanzar la meta común, la adecuada distribución y comprensión de las responsabilidades individuales para el buen rendimiento personal y grupal, el desarrollo de las habilidades sociales y la indispensable evaluación continua.

El segundo capítulo, está a cargo de los propios coordinadores del libro a quienes se suma Zariquerry (Capítulo 2: “Fundamentación del aprendizaje cooperativo: resultados de las investigaciones sobre su impacto”, pp. 47-73). Es este trabajo un panorama que explicita la fundamentación psicopedagógica del aprendizaje cooperativo a través de la teoría genética de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de la interdependencia social. En este análisis, se destacan las investigaciones sobre la influencia de esta metodología en la interacción entre alumnos, así como en el rendimiento y en la inclusión de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la segunda parte del libro, la revisión de investigaciones está a cargo de Pujolàs (Capítulo 3: “La implantación de aprendizaje cooperativo en las aulas”, pp. 77-104), quien hace una reflexión con respecto a la implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas; las diferencias entre la estructura individualista, competitiva y cooperativa; así como los distintos ámbitos de intervención – cohesión de grupo, recurso o contenido–. Pujolàs advierte que “muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros a la hora de

distribuir el alumnado en los distintos grupos [...] y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad [...] asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículo al alumnado con más problemas de aprendizaje [...]. Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado –o, al menos no se ha cambiado a fondo– la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva” (pp. 77-78). Su trabajo culmina en cómo se debe evaluar el trabajo en equipo, razón última que da un peso muy especial a este libro, que pretende ser una guía que va desde la planificación de esta metodología hasta su valoración final.

Dentro de la misma segunda parte, la investigación de Más, Negro y Torrego (Capítulo 4: “Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”, pp. 105-138) destaca las diferentes habilidades que se deben potenciar en condiciones de trabajo cooperativas, entre ellas: pedir y ofrecer ayuda, elaboración de mensajes inclusivos, comunicación efectiva, liderazgo, asertividad y resolución de conflictos; mientras que el trabajo de Duran (Capítulo 5: “Utilizando el trabajo en equipo: estructurar la interacción a través de métodos y técnicas”, pp. 139-166) se centra en las distintas técnicas propias del aprendizaje cooperativo, como la tutoría entre iguales, los grupos de investigación y la enseñanza recíproca, entre otras. Duran, dedica un apartado a las dificultades comunes de la puesta en práctica de esta metodología, invitando a los docentes a superarlas “con el fin de convertir nuestras aulas en comunidades de aprendices, donde los alumnos no sólo aprenden de nosotros, sino también entre ellos, gracias a las ayudas mutuas que se ofrecen” (p. 164). Así, tal y como quien construye un puzle, el trabajo de Guarro, Negro y Torrego (Capítulo 6: “Estrategias para la planificación de unidades didácticas de aprendizaje cooperativo”, pp. 167-205) es una pieza más en este proceso, porque incluye la planificación de unidades didácticas sobre la base del aprendizaje cooperativo. Sabemos que planificar lleva tiempo, estructura y dedicación. Los proyectos de investigación como estrategia para la construcción de las unidades didácticas, es uno de los aportes de este capítulo: “La construcción del currículo (en este caso

concreto, de las unidades didácticas constitutivas del currículo) desde esta perspectiva persigue la integración de dos marcos de trabajo con sus fundamentos e implicaciones: los proyectos cooperativos y las tareas propias de la planificación curricular por parte del profesorado” (p. 185).

Cierra la segunda parte la tecnología educativa dentro de la escuela. Una de las afirmaciones más interesantes de González y Zariquiey (Capítulo 7: “Las TIC y el aprendizaje cooperativo” pp. 207-238) hace referencia a que “quizás la aportación más importante de las TIC al aprendizaje cooperativo sea la posibilidad de trabajar juntos aunque no estén juntos. Así, se amplían las oportunidades para cooperar, relativizándose las barreras que suponen el espacio y el tiempo” (p. 219). González y Zariquiey presentan como ejemplo la utilización de las dos plataformas digitales más conocidas para la creación de un blog, a saber *Blogger* y *WordPress*, como recursos informáticos que favorecen el aprendizaje cooperativo.

La tercera parte del libro va dirigida directamente a quien es el director de toda la orquesta del aprendizaje cooperativo: el profesor. Rayón (Capítulo 8: “La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica”, pp. 241-268) propone un ejercicio de ordenación de la actividad del docente que va desde la planificación hasta la divulgación de lo aprendido, en donde el maestro entiende el currículo como espacio de experimentación, la práctica como una constante reflexión del quehacer diario y la comunicación de la experiencia vivida como crecimiento personal y profesional. Por su parte, Escudero (Capítulo 9: “La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado”, pp. 269-289) invita al maestro a aliarse con otros colegas para que el trabajo del aprendizaje cooperativo no se quede en el aula de cada quien, sino que traspase las fronteras de la asignatura, del grado y se centre en la profundización del proceso, para que la labor de enseñar sea una actividad de aprendizaje que tenga esa dimensión de hacer propio el conocimiento, de aprehender entre compañeros de profesión.

En definitiva, la obra aquí reseñada es un acopio de sugerentes reflexiones en cuanto al

aprendizaje cooperativo, entendido como metodología de enseñanza y de aprendizaje, donde entra en juego la planificación curricular, el contexto en el que se lleva a cabo su implantación, las condiciones para su efectividad, el procedimiento, las herramientas y recursos que facilitan su aplicación. Pero sobre todo, es una lectura que orienta y motiva

al docente a incorporar nuevas estrategias que trascienden las paredes del aula como respuesta a las necesidades de una sociedad que demanda, no sólo un mayor rendimiento académico de nuestros estudiantes, sino el desarrollo de habilidades, actitudes y valores sociales que lo acompañen.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. *Minúsculas cursivas*

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número

de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una

“y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18 (1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Comité Editorial que valorará inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la

investigación y la actualidad de la bibliografía. Posteriormente serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre cuatro y seis meses.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase

1.1. Lowercase

1.1.1. Lowercase italics

The figures should be used only for a better

understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between four or six months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.