

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

11

Vol. 1

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 11 (1)

Abril 2013

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. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo
Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

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

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

Comité Editorial

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo
Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester, Inglaterra
Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo
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. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona
Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada
Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal
Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada
Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo
Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid
Dra. D^a 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. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla
Dra. D^a 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. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a Ana M^a 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. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. D^a 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 PALMERI PROL
Universidad de las Islas Baleares
Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a 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. D^a Nora RÁTHZEL
Universidade de Umeå, Suecia
Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidade 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. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.
Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago
Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.
Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Dra. D^a Waneen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
Dra. D^a 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. D^a 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. D^a M^a 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 11 (1), Abril de 2013
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

GARCÍA PINO, A. *Determinación de la carga de trabajo de los profesores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* 7

THOILLIEZ, B., LÓPEZ MARTÍN, E., EXPÓSITO CASAS, E. y NAVARRO ASENCIO, E. *La percepción de los futuros profesionales de la Educación sobre los determinantes del bienestar infantil* 23

CERRILLO MARTÍN, R., IZUZQUIZA GASSET, D. y EGIDO GÁLVEZ, I. *Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad*..... 41

RODRÍGUEZ TEIJEIRO, D. *La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas* 58

LÓPEZ GÓMEZ, E. *Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor* 77

PUIGSERVER PEÑALVER, M.C., MARTÍN CASTEJÓN, P.J. y ANTÓN RENART, M. *Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG para los alumnos de Grado en Administración y Dirección de Empresas* 97

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^aT. y MORENO YUS, M^a.Á. *El Programa de Cualificación Profesional Inicial: entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla* 118

IGLESIAS CORTIZAS, M^a.J. y RODICIO GARCÍA, M^aL. *El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual*..... 134

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

CORCELLES, M. y CASTELLÓ, M. *El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato*..... 150



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

RECENSIONES

BOLÍVAR RUANO, R. *Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI.* Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación, 200 páginas. ISBN: 978-956-8200-26-8..... 171

CAYCHO RODRÍGUEZ, T. *La Serna Studzinski, K. (2011). Retos para el aprendizaje: De la Educación Inicial a la Universidad.* Lima: Universidad del Pacífico. 325 páginas. ISBN: 978-9972-57-184-8 174

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 83'8%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 11 (1), April 2013
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

GARCÍA PINO, A. *Determination of the teachers' workload in the framework of the EHEA* 7

THOILLIEZ, B., LÓPEZ MARTÍN, E., EXPÓSITO CASAS, E. y NAVARRO ASENCIO, E. *Perceptions of prospective professionals of Education on the determinants of children's well-being* 23

CERRILLO MARTÍN, R., IZUZQUIZA GASSET, D. y EGIDO GÁLVEZ, I. *Inclusion in University of young people with intellectual disability*..... 41

RODRÍGUEZ TEIJEIRO, D. *Redemption of penas through the intellectual effort: education, proselytism and indoctrination in the franco's jails* 58

LÓPEZ GÓMEZ, E. *Approach to perception and satisfaction of the of compulsory secondary tutor about their tutoring action*..... 77

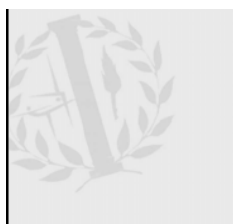
PUIGSERVER PEÑALVER, M.C., MARTÍN CASTEJÓN, P.J. y ANTÓN RENART, M. *The benefits of the horizontal coordination in the development of the end-of-degree projects for the students in the Degree in Business Administration*..... 97

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^aT. y MORENO YUS, M^a.Á. *The Initial Professional Qualification Program: between the integration or marginalization in the organizational contexts where is being implemented*..... 118

IGLESIAS CORTIZAS, M^a.J. y RODICIO GARCÍA, M^aL. *Development of creativity and innovation. A challenge to the current crisis* 134

RESEARCH EXPERIENCES

CORCELLES, M. y CASTELLÓ, M. *Learning Philosophy through writing and teamwork: high school students' perceptions*..... 150



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

BOOK REVIEWS

BOLÍVAR RUANO, R. *Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI.* Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación, 200 páginas. ISBN: 978-956-8200-26-8..... 171

CAYCHO RODRÍGUEZ, T. *La Serna Studzinski, K. (2011). Retos para el aprendizaje: De la Educación Inicial a la Universidad.* Lima: Universidad del Pacífico. 325 páginas. ISBN: 978-9972-57-184-8 174

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 83.8%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL - COLABORACIÓN ESPECIAL

Determination of the teachers' workload in the framework of the EHEA

Antonio García Pino
agpino@uvigo.es
Universidade de Vigo

ABSTRACT. This paper describes a quantitative model to determine the required faculty human resources for developing higher education degree. The parameters that intervene in the model are thus presented and discussed. There are two kinds of parameters: a) academic features such as duration of studies, number of students entering each year, graduation, dropout and efficiency rates, etc. b) parameters derived from regulations. The model is based on the stability of some of the academic parameters in a long period. A mathematical development leads to a practical formulation to predict the number of students enrolled, the number of credits inscribed and the number of faculty hours required. Some approximations on the results are also suggested in order to achieve very simple formulas which are useful for the bodies of government of the universities.

KEY WORDS. Faculty Members, Graduate, Dropout, Curriculum, Human Resources

Determinación de la carga de trabajo de los profesores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

RESUMEN. Se presenta un modelo cuantitativo para determinar las necesidades de profesorado en educación superior. Se presentan y discuten los parámetros que intervienen en el modelo, que se clasifican en dos tipos: a) indicadores académicos como duración de los estudios, número anual de estudiantes de nuevo ingreso, tasas de graduación, abandono y eficiencia, etc. b) parámetros que se derivan de las normativas. El modelo se basa en la estabilidad de ciertos parámetros académicos a lo largo de periodos de varios años. Se desarrolla una formulación matemática que permite predecir el número de estudiantes, de créditos matriculados y de horas lectivas necesarias de profesorado. Se introducen algunas aproximaciones en los resultados que conducen a la propuesta de fórmulas muy sencillas y útiles para los órganos de gobierno de las universidades.

PALABRAS CLAVE. Profesores, Graduados, Abandono Escolar, Currículum, Recursos Humanos

Fecha de recepción 14/12/2012 · Fecha de aceptación 31/01/2012

Dirección de contacto:

Antonio García Pino

Escola de Enxeñaría de Telecomunicación

Campus As Lagoas-Marcosende. Universidade de Vigo

1. INTRODUCTION

The European Credit Transfer System, ECTS (European Commission, 2004) allows quantifying the student effort in the European

Higher Education Area, EHEA (Tovar, 2007). By definition, each ECTS involves between 25 and 30 hours of work by the students. These hours include both those developed in classroom or laboratory under the direct intervention of teachers, and the autonomous activity by the student. In annual average values, students take 60 credits a year, representing between 1,500 and 1,800 hours of academic activity. However, there is not a direct measure that relates the credits taken by students with the effort that represents in hours of work by the teaching staff. The workload of teachers is a crucial element from the economic point of view because an important part of higher education costs is dedicated to maintain its human resources.

The number of teachers which is necessary in the long term for developing high education studies depends on different parameters that can be classified as follows:

- Academic features such as the duration of the program, the number of students entering every year, graduation, dropout and efficiency rates, etc.
- Parameters derived from regulations. Some of them allow intervening on the quality of higher education, for instance the average size of the groups in the different activities, and the percentage of contact hours for students in the ECTS. Other parameters can derive from education and labor law, such as the number of hours available annually by the faculty for the exercise of the teaching activities.

A mathematical and quantitative model is presented in this paper in order to predict the workload of educators and, consequently, the dimension of the faculty staff, given a set of simple parameters which can be considered stable for a period of several years. The model will be illustrated with some examples and it can be considered a useful tool for the bodies of government of the universities with responsibility in establishing adequate dimensions for the educational human resources. Since the input parameters are supposed to evolve slowly, the model allows for planning the necessary evolution of these human resources.

A similar objective model was previously presented (Garcia Pino, 2012), but it had certain restrictions on the parameters that were handled. In the formulation presented here, the model is widespread. Besides, a parametric study has been developed which demonstrates the robustness of the model.

2 ACADEMIC PARAMETERS OF THE MODEL

The academic parameters are related to the transit of students along the different levels or years of the studies that constitute the curriculum of the university degree. The mathematical model which is proposed in this work assumes that these parameters are stable in a long term period of several years. Practically, this means that the value of the parameters that must be incorporated in the model should be obtained statistically as the mean values computed in a fixed long term period. Some of the parameters act as input parameters obtained directly from such statistics while others are established by the model with the formulation that is described in the following lines.

2.1. Number of students entering studies (N)

The number of students entering the first year of the degree for the first time is denoted by N and is considered an input parameter obtained from the historical records of the degree. The students entering the program in levels/years higher than the first, coming from other program of studies, are not included in this parameter. This number is the most important one in the process because it is linked to the existing social demand of the degree and is directly related to the teachers' workload. If a percentage of the students have part-time status, the parameter N must be computed in this model as the equivalent number of full time-students.

2.2. Number of years (N_y) and credits (N_c) of the studies

A study program or degree consists of a number of ECTS credits (N_c) that must be overcome by the students to achieve the degree. Those credits are distributed along a number of

N_y years or courses. Usually an amount of 60 ECTS per year is assumed for all the programs. When part of the credits of the curriculum does not require regular classes with the presence of teachers, that part can be considered excluded from the parameter N_c . Besides, an effective N_c can be also computed for this model in order to consider the input of students in levels/years higher than the first one. The mathematical model will be illustrated here with an example for the undergraduate degree called “Grado” in Spanish regulations (Spanish regulation RD 1393, 2007), which consists of a 4-year program with 240 ECTS.

2.3. Graduation rate (T_g) and dropout or abandon rate (T_a)

2.3.1 Mathematical model for the dropout rate

According to Spanish regulations (Spanish regulation RD 1393, 2007), the dropout rate (Tinto, 1975; Cabrera, 2006) is defined as the percentage of students (relative to their cohort of new income) that must have obtained the degree in the previous academic year but have not been enrolled or graduated in that academic year or in the previous one. This is a statistical input parameter of the model. A more detailed description of the dropout, year by year, must be considered in order to accomplish an adequate mathematical model allowing predictions of the total number of students enrolled in the studies program at a specific time. The following formulation is proposed: for the first year $T_a^{(1)}$ represents the percentage of students, relative to their cohort of new income, that are only enrolled

during the first year and then leave the program without starting a second year. Statistically, this is determined by non-student enrolment during the two subsequent academic years (second and third). The second term $T_a^{(2)}$ represents the percentage of students enrolled only during two academic years (not enrolled during third and fourth). The term $T^{(i)}$ represents the percentage of students enrolled during i years and not enrolled during $i+1$ and $i+2$. With this formulation, the official dropout rate for a degree, T_a , is the sum of the first N_y-1 terms of the series. The sum of the rest of the terms is denoted here by t_a which represents the percentage of students that leave the studies without graduating after N_y or more years of being enrolled. This is referred here as *late dropout rate*. In general, in the present model, the annual dropping out is assumed to be given by a probability distribution characterized by the point probabilities a_i corresponding to each year as follows:

$$T_a^{(i+1)} = (T_a + t_a)a_i \quad (i \geq 0) \quad (1)$$

where a_i is the probability of abandon in the year i , which is an statistical variable, usually decreasing, with a mean value α . The following relations must be satisfied:

$$\sum_{i=0}^{\infty} a_i = 1 \quad ; \quad \sum_{i=0}^{\infty} i \cdot a_i = \alpha \quad (2)$$

The dropout rates defined as T_a and t_a can be written with this model as:

$$T_a = \sum_{i=1}^{N_y-1} T_a^{(i)} = (T_a + t_a) \sum_{i=0}^{N_y-2} a_i \quad ; \quad t_a = \sum_{n=N_y}^{\infty} T_a^{(n)} = (T_a + t_a) \sum_{i=N_y-1}^{\infty} a_i \quad (3)$$

2.3.2 Mathematical model for the graduation rate

The graduation rate (Van Den Berg, 2005) in the Spanish regulation (Spanish regulation RD 1393, 2007) is the percentage of students relative to their cohort of new income that complete their degree in N_y or N_y+1 years. This is also a statistical input parameter of the model. A more

detailed description of the graduation of students, year by year, is again useful for the purposes of this work. The percentage of students graduated after j years will be denoted by $T_g^{(j)}$, with $j \geq N_y$. According the definition, the official graduation rate is the sum of the first two terms of the series. The percentage of students graduated in the year N_y is denoted here by $(1-y)T_g$ (with $0 \leq y \leq 1$) while those graduated in the year N_y+1 are given by the

percentage yT_g . A decreasing behavior, statistically characterized, is now assumed starting on the second term. Besides, t_g will represent the *late graduation rate*, which is the

percentage of students graduating after N_y+2 or more years. The decreasing series starts at the second term and its sum equals yT_g+t_g . The following formulation is then adopted:

$$T_g^{(N_y)} = (1-y)T_g \quad ; \quad T_g^{(N_y+1+j)} = [yT_g + t_g]g_j \quad (j \geq 0) \tag{4}$$

where g_j are the point probabilities corresponding to each year for the statistical distribution of graduation rates. Denoting by γ to the mean value of the distribution, the following relations must be satisfied:

$$\sum_{i=0}^{\infty} g_j = 1 \quad ; \quad \sum_{i=0}^{\infty} j \cdot g_j = \gamma \tag{5}$$

2.3.3 Example of graduation and dropout rates with geometrical decreasing distributions

The discrete probability distribution of geometric type is suitable for statistical modeling

of dropout rates and graduation. Firstly, decreasing probabilities result when increasing the current year. This is consistent with the fact that, after a certain point in time, both leaving and graduated students within the same promotion will be reduced year after year. Second, it is a distribution characterized by only one single parameter. This fact contributes to simplify the mathematical formulation. In appendix section A.1 the details of the mathematical formulation used can be found, while throughout the text the model of academic indicators will be illustrated with graphic examples. Fig. 1 shows the model of graduation and dropout of a four-year degree with $T_a = 0.2$ and $T_g = 0.7$. Table I summarizes the annual rate of dropout and graduation.

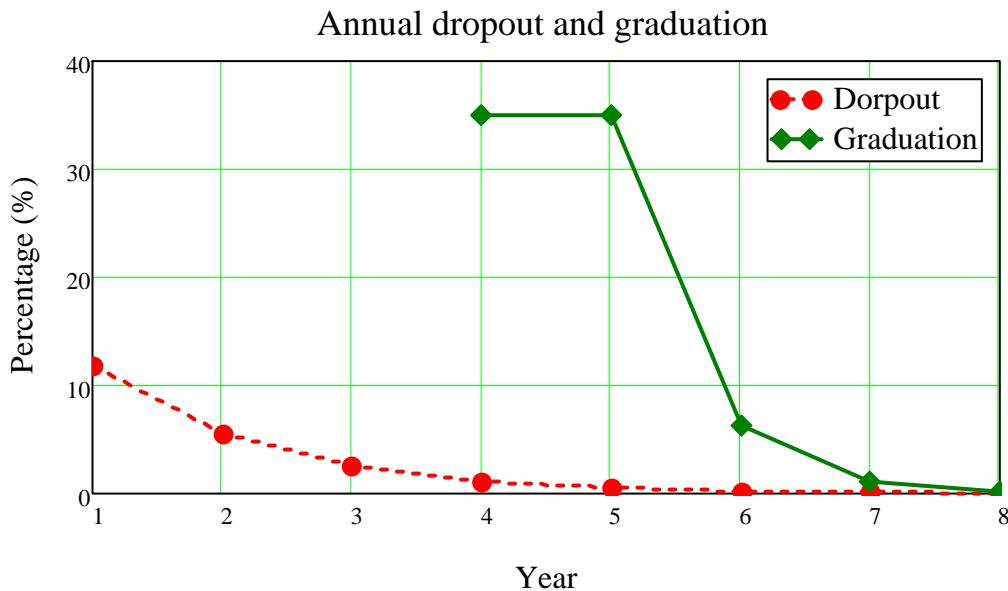


Figure 1. Dropout and graduation model for a four years degree $T_a=0,2, T_g=0.7, t_a=0.022, t_g=0$ and $y=0.5$.

In the example $T_g^{(4)}=T_g^{(5)}$, due to the fact of being $y=0.5$, where $T_g^{(5)}$ is the initial term of the decreasing sequence. This model has been

adopted for greater generality, since any other ratio between these first two terms may be considered.

Year:	1	2	3	4	5	6	7	8
Graduation:	-	-	-	35%	35%	6.4%	1.2%	0.21%
Dropout:	11.9%	5.5%	2.6%	1.2%	0.55%	0.26%	0.12%	0.055%

Table 1. Numeric values for the example of Fig. 1

2.3.4 Simple parametric model.

In general, it is desirable to have small rates for the late graduation (t_g) or late dropout (t_a) because they represent the excessive and

unnecessary permanence of students in the program. The different components of graduation and dropout, whose sum must be equal to unity, are illustrated in Fig. 2:

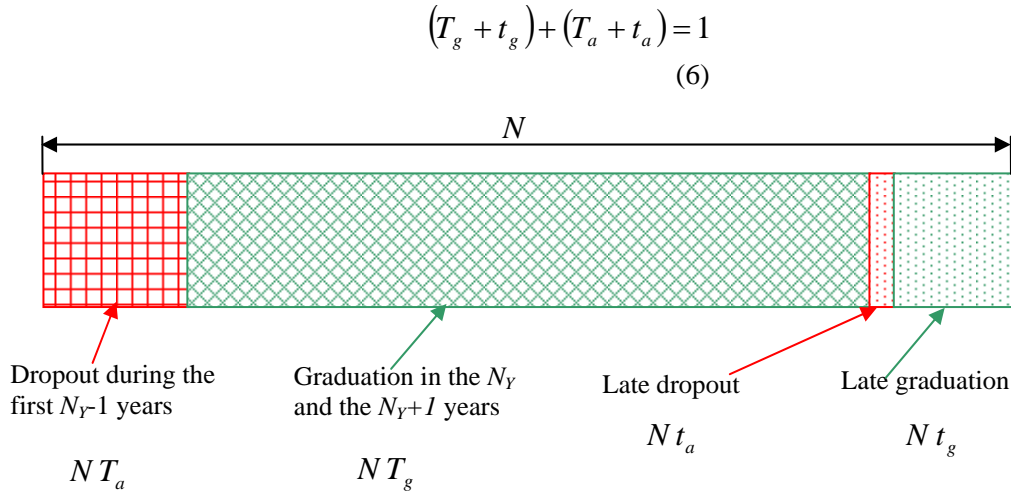


Figure 2. Components of the graduation and dropout rate

Due to equation (6), only three of the four terms can be considered independent variables, because the fourth one is determined by such relation. For convenience, the following three independent variables are proposed for the model:

$$\tau_g = \frac{t_g}{T_g}; \quad \tau_a = \frac{t_a}{T_a}; \quad k = \frac{\tau_g}{\tau_a} \quad (7)$$

Under normal conditions, both τ_g and τ_a should be small (compared to the unit), which means that most of the students achieve graduation or leave the studies during the first years. This will produce some simplification in the proposed model.

2.4. Duration of studies for graduated students (D_g) and for those leaving the program (D_a)

The mean duration of studies for graduates can be determined as the weighted average of the number of years used by students to achieve graduation. Taking into account the annual graduation rate represented by (4), the duration of the studies is:

$$D_g = \frac{\sum_{j \geq N_y} T_g^{(j)} j}{\sum_{j \geq N_y} T_g^{(j)}} \quad (8)$$

Fig. 3 presents the value of $(D_g - N_y)$, which means the excess of duration of studies respect to N_y as a function of the parameter τ_g for different values of y under the statistical geometric model previously described. The details of the mathematical formulation can be found in the appendix section A2. It can be observed that the mean duration is approximately half year more than N_y for moderately small values of τ_g .

For the students that finally leave the program, the mean number of years of permanence can be determined as the weighted average of the number of years in which the students are enrolled before leaving. Taking into account the annual dropout rate represented by (1), the duration of the studies is:

$$D_a = \frac{\sum_{i \geq 1} T_a^{(i)} i}{\sum_{i \geq 1} T_a^{(i)}} \tag{9}$$

Fig. 4 illustrates the behavior of D_a as a function of the parameter τ_a for degrees of 3, 4, 5 and 6 years. The details of the formulation are included in appendix section A2. An increasing trend can be observed (as expected) with the number of years and with τ_a , together with an almost linear behavior respect to this last parameter.

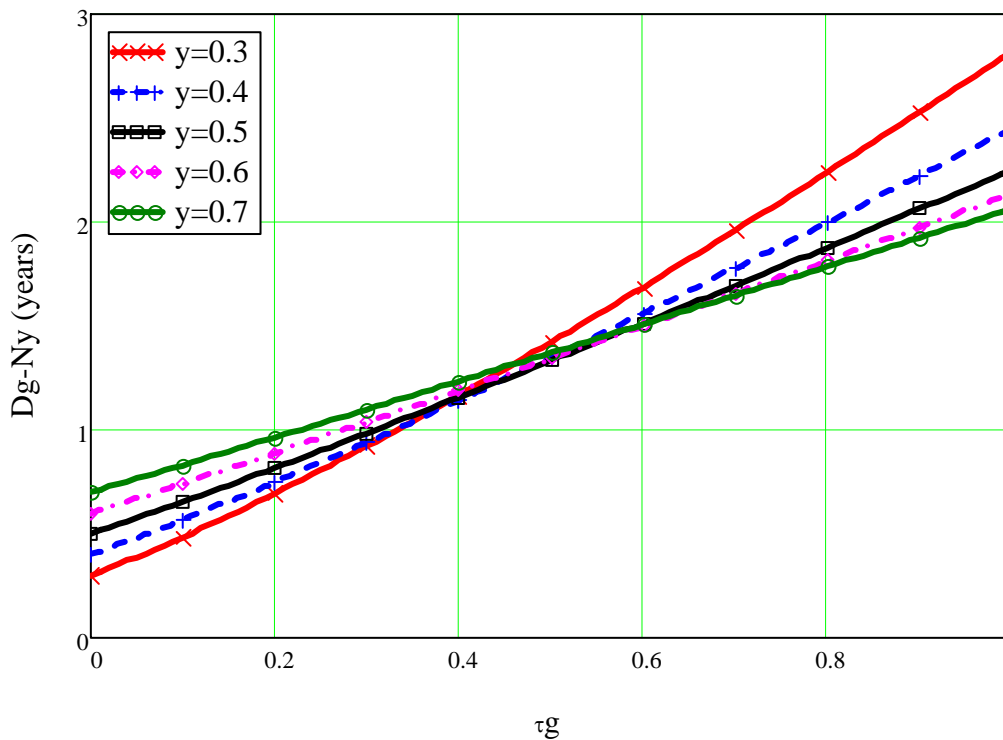


Figure 3. Duration of studies for graduates (excess over N_y)

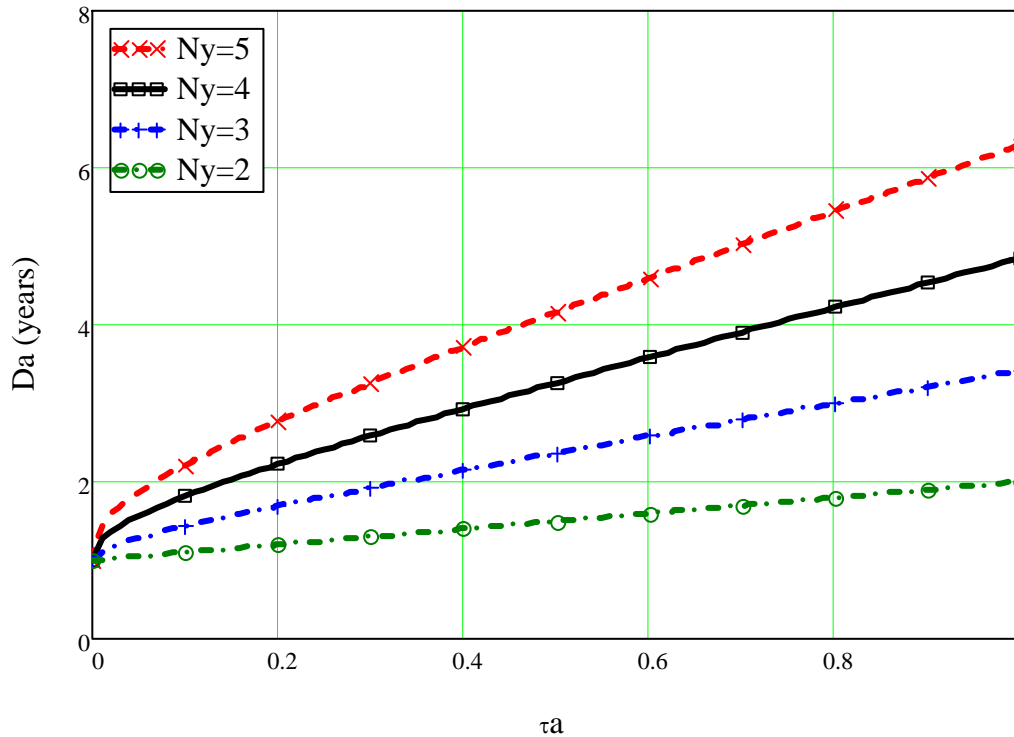


Figure 4. Years of permanence of students that leaves the program

2.5. Number of students enrolled in the program (N_s)

The number of students present in the studies is the key factor for measuring the workload of the faculty staff. If the graduation and dropout rates are considered stationary as well as the number of students of new income, the number of students that are enrolled in the program of studies at any moment will be also stationary. It can be shown that under these conditions the global number of students has two components:

- Those students belonging to the group that graduate. This group represents a percentage of T_g+t_g of the N incoming students and their average duration in the program is D_g .
- Those students belonging to the group that leave the program without graduating after an average of D_a years. This group represents a percentage of T_a+t_a of the incoming N students.

The number of students can be calculated as the sum of both components, as represented in Fig. 5 by the shadowed areas.

$$N_s = N(T_g + t_g)D_g + N(T_a + t_a)D_a \quad (10)$$

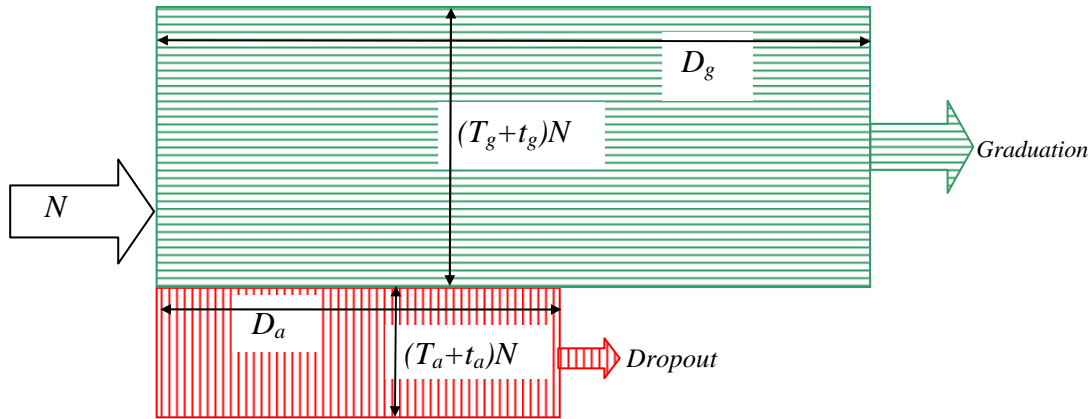


Figure 5. Scheme of the flux of students enrolled in the program of studies and their mean permanence in the studies

Figure 6 shows the dependence of the number of students enrolled (normalized by N) with the dropout rate for different values of the graduation rate when the rest of the independent

variables have the reference values ($N_y=4$, $y=0.5$, $k=1$). It can be observed that for the ideal case $T_a=0$ and $T_g=100\%$ the number of students enrolled is 4.5 times N , in other words, $N_s=(N_y+0.5)N$.

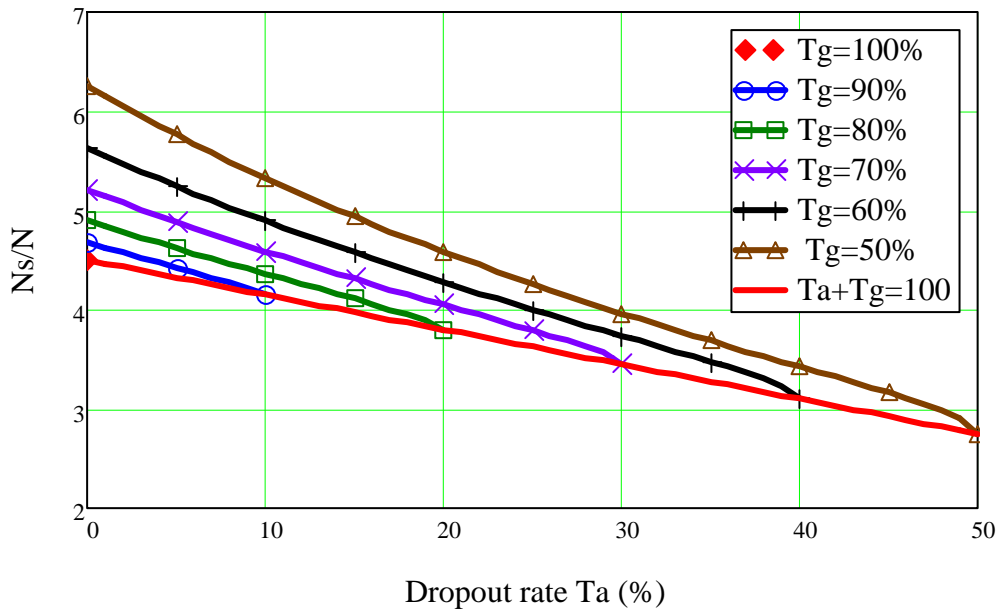


Figure 6. Number of students enrolled for each new incoming student for $N_y=4$, $y=0.5$, and $k=1$ for different values of T_g as a function of T_a .

2.6. Efficiency rate (T_e) and number of credits inscribed (C)

The efficiency rate is defined by Spanish regulations (Spanish regulation RD 1393, 2007)

as the ratio between the number of credits in which a group of graduate students have succeeded and the number of credits enrolled by the same group of students along the years required by them for achieving graduation. The

group of students is referred to those belonging to the same cohort of new income and finally graduated. Once the number of enrolled students has been determined, the efficiency rate is useful to determine the total number of credits inscribed by all the students in the program. The hypothesis consists of assuming that an average student achieves graduation after inscribing N_c/T_e credits in D_g years in order to complete the degree with the N_c credits necessary for graduation. So, each year the average student of the group that finally achieves graduation (upper part in Figure 5) will be enrolled in $N_c/(T_e D_g)$ credits. An assumption must be made for the students of the group that will leave the studies without achieving graduation. In the absence of specific records, it can be assumed that the total amount of credits enrolled each year is the same for the average students of both groups. Under that assumption, the number of credits inscribed during an academic year by all the students enrolled in the program is:

$$C = N_s \frac{N_c}{T_e D_g} = N \frac{N_c}{T_e} \left[(T_g + t_g) + (T_a + t_a) \frac{D_a}{D_g} \right] \quad (11)$$

It is interesting to normalize the previous result in order to define the number of credits enrolled related to the number of students of new income and the number of credits of the degree for the case of efficiency rate equal to unity. The following ratio is referred as the normalized number of credits C_N :

$$C_N = \frac{C T_e}{N N_c} = \left[T_g (1 + \tau_g) + T_a (1 + \tau_a) \frac{D_a}{D_g} \right] \quad (12)$$

Fig. 7 shows the C_N ratio for the same example of Fig. 6. This figure shows a strong dependency with the dropout rate with an almost linear behavior.

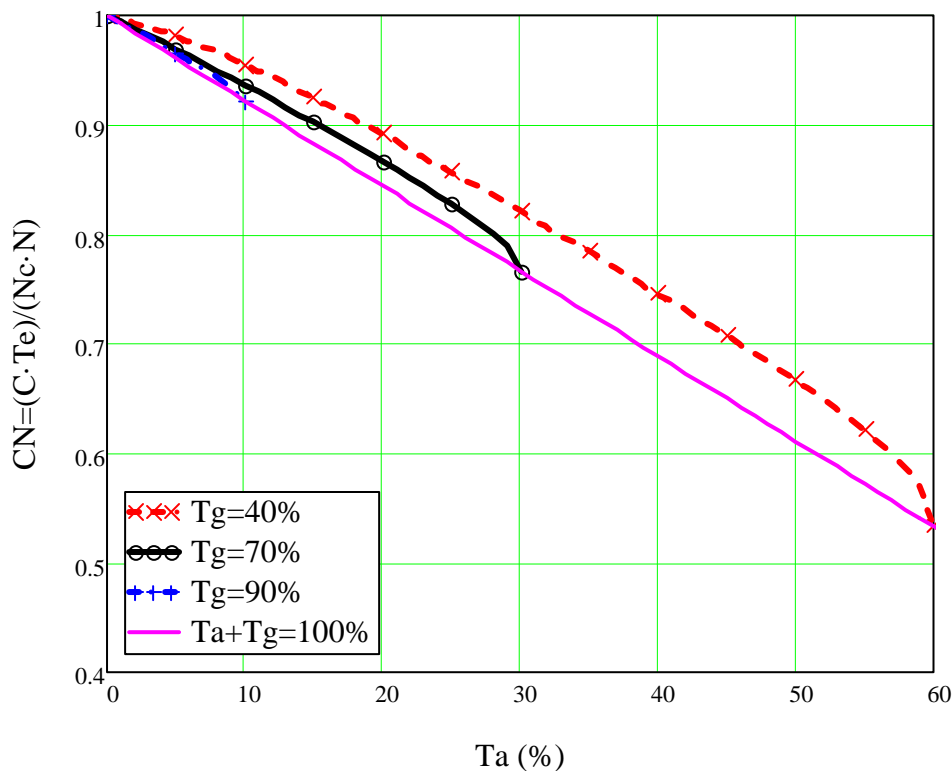


Figure 7. Normalized number of credits inscribed for $N_y=4$, $y=0.5$, and $k=1$ for different values of T_g as a function of T_a .

In the previous examples analyzed, the parameters k and y have been established as constant values. In order to confirm that the

dependency with the dropout rate is predominant, an exhaustive parametric study has been developed by taking up to 10,000 randomly generated cases. For each of these cases, random

values have been assigned to the independent variables characterizing the mathematical model. Uniform distributions have been considered for the individual generation of random values with the limits shown in Table 2. Besides, a reference value is presented for each parameter for comparison purposes.

Variable	Minimum value	Reference value	Maximum value
N_y	3	4	5
y	0.3	0.5	0.7
k	0.25	1	4
T_a	0%	30%	60%
T_g	40%	70%	100%
T_a+T_g	0%	---	30%

Table 2. Limits and reference values for the parametric study.

Fig. 8 presents the results of the normalized number of credits inscribed in the parametric study. Each dot in the figure represents one of the 10,000 cases considered. As it can be seen in Fig. 8, for zero dropout rate the normalized number of credits enrolled tends to one. An almost linear decreasing behavior depending on T_a can be observed without a very strong dependence on the rest of the parameters. A linear regression of the form $(1-0.68 \cdot T_a)$ has been found for best fitting the collection of data points. This linear regression has been also plotted for comparison, showing a high degree of correlation between the randomly selected cases with this linear estimation. As a consequence, the linear estimation is a reasonable criterion for the prediction of the credits inscribed.

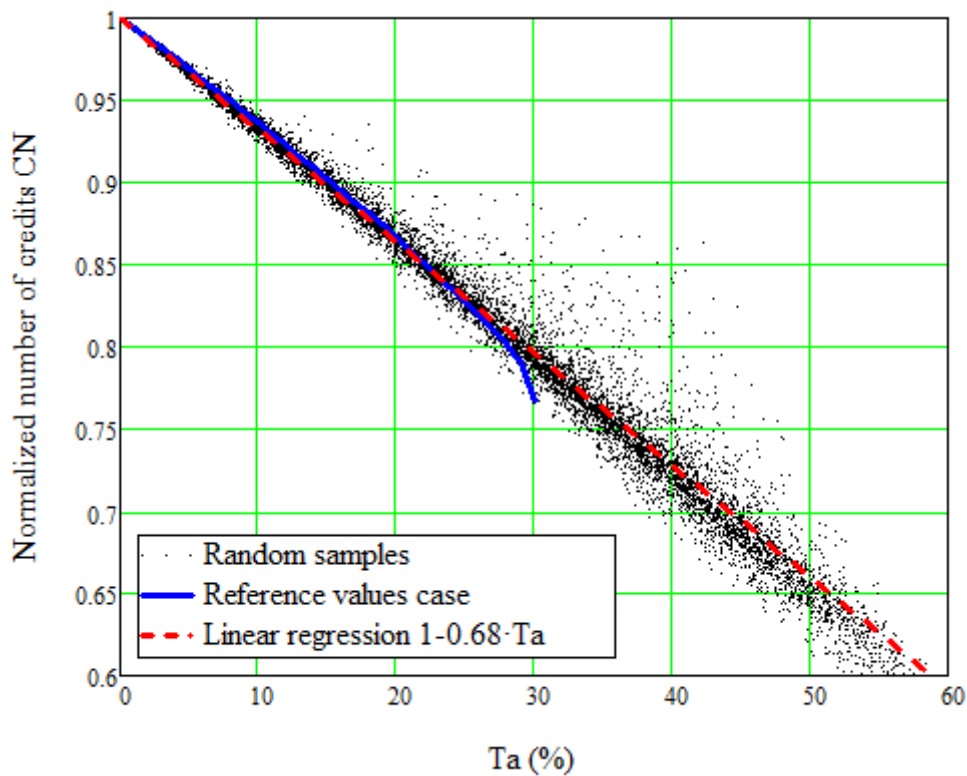


Figure 8. Normalized number of credits inscribed for a number of 10000 cases randomly selected.

3. PARAMETERS DERIVED FROM REGULATIONS

The internal regulations of universities can define some parameters involving the organization and planning of teaching which are

devoted to ensure the quality of the educational process at the same time that the organization scheme is economically feasible. Two parameters will be included here in this group: the number of contact hours per ECTS for students and the average size of groups. On the other hand, labor law establishes the number of teaching hours per

year that can be assigned to the faculty staff for regular tuition in classroom, labs, etc.

3.1. Contact hours per ECTS (H)

Each ECTS involves between 25 and 30 hours of work by students. These hours include both hours developed in classroom or laboratory under the direct intervention of teachers, as well as the autonomous activity by the student. As already pointed out, in annual average values students take 60 credits a year, representing between 1,500 and 1,800 hours of academic activity. The total amount of contact hours may vary depending on the program or the year/level, but it can be established in margins between 25% and 40% of the total hours. This parameter must be established by the universities.

3.2. Faculty hours (F) and average size of groups (ASG)

The average size of groups is traditionally defined as the ratio between the enrolled credits by a group of students and the corresponding credits taught by the faculty. Since in the EHEA ECTS credits are reserved exclusively to measure the work load of students, the definition must be adapted to the new context. Instead of talking of credits we will compute hours. As an example, consider a course or class with 45 students enrolled that must attend 60 contact hours at classroom or labs. The activity is distributed into 30 hours in a classroom where the 45 students attend simultaneously and 30 more lab hours where only 15 students attend at the same time. So the students are divided into 3 lab groups. The number of “enrolled hours” by students is $45 \times 60 = 2700$, while the number of hours taught by faculty is $30 \times 1 + 30 \times 3 = 120$. The average size of groups for that course is $2700 / 120 = 22.5$, which represents the average group considering classroom and lab hours.

The contact hours received by students is the number of ECTS enrolled times H , which can be compared to the number of lecture hours by the faculty. The ASG is then defined as follows:

$$ASG = \frac{CH}{F} \quad (13)$$

where F is the total number of hours taught by the faculty. Although there are other kind of

working hours (tutoring, lesson preparation, etc.), the number of hours considered here is only the co-called ‘contact’ hours because they determine staffing needs. If the ASG is established by regulations, the necessary faculty hours is determined by simply inverting (13):

$$F = \frac{CH}{ASG} = N \frac{N_c}{T_e} \frac{H}{ASG} \left[T_g(1 + \tau_g) + T_a(1 + \tau_a) \frac{D_a}{D_g} \right] \quad (14)$$

Actually, the ratio ASG/H can be regulated by the university in order to establish the proportionality between credits inscribed and staffing needs in contact hours.

If the linear approximation is assumed, the faculty hours are:

$$F = N \frac{N_c}{T_e} \frac{H}{ASG} [1 - 0.68 T_a] \quad (15)$$

The above expression is extremely simple and useful for the human-resource planning of faculties in universities. The number of required teaching hours can be set depending on the recorded values or extracted statistics (N , N_c , T_a) and, secondly, on the values that the university can set as targets to be met (T_e , H/ASG).

3.3. Annual teaching capacity of the faculty (C_f), number of faculty staff (N_f) and ratio students/teachers (R)

The number of hours C_f that educators must teach in activities as those reserved for contact hours is derived from regulations. In this model, the reference is the full-time activity for both students and faculty. The dimension of the faculty staff derived from the model must be considered a full-time equivalent. The total number of faculty individuals is directly derived from the hours of contact activity and the annual capacity:

$$N_f = \frac{P}{C_f} \approx \frac{N}{C_f} \frac{N_c}{T_e} \frac{H}{ASG} [1 - 0.68 T_a] \quad (16)$$

The ratio between the number of students enrolled and the number of faculty individuals is:

$$R = \frac{N_s}{N_f} = \frac{C_f}{N_c} (T_e D_g) \frac{ASG}{H} \quad (17)$$

The ratio RSF has been written as the product of three factors. The first one (C_f/N_c) usually depends on national regulations. As an example, according to Spanish regulations, the “Grado” degree consists of $N_c=240$ ECTS while the number of hours assigned to full-time faculty is 240 per year. The second factor ($T_e D_g$) is

related to academic features of the degree, but under normal circumstances it is close to the number of years of the degree. The last one (ASG/H) contains two key parameters that the university can control to ensure the quality and financial feasibility of the higher education

Fig. 9 presents, as an example, the ratio R in terms of the average size of groups (ASG) and the contact hours per ECTS (H) for a four year degree, assuming $k=1$, $y=0.5$, $T_a+T_g=90\%$, $T_e=90\%$, and $(C_f/N_c)=1$.

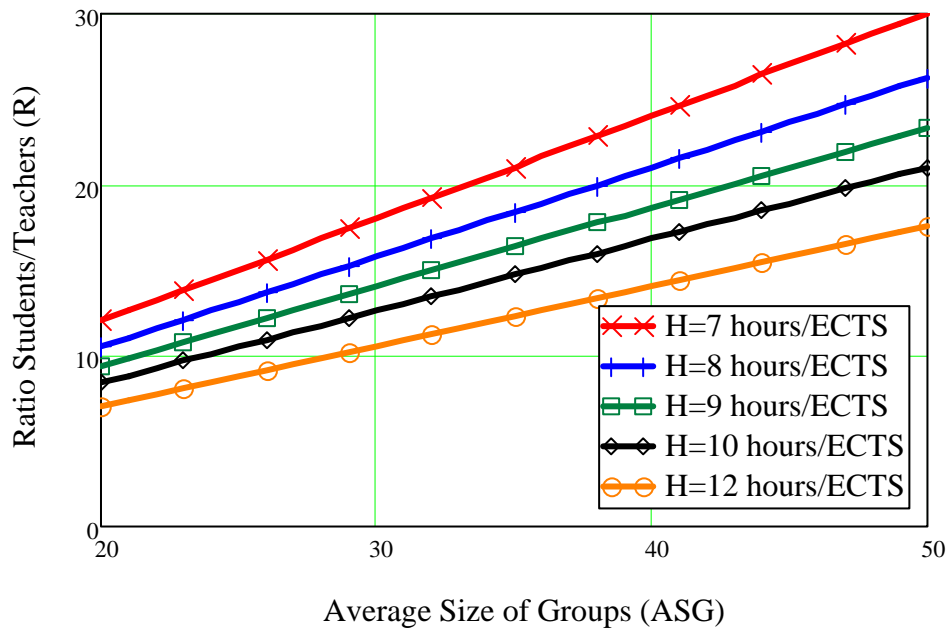


Figure 9. Students/Teachers ratio (R) Ratio for a four year degree with $k=1$, $y=0.5$, $T_a+T_g=90\%$, $T_e=90\%$, and $(C_f/N_c)=1$

4. CONCLUSIONS

A mathematical model has been presented which allows the prediction of the dimension of faculty staff necessary for the development of a study program or degree in higher education. The model starts with a small number of input parameters taken from statistical records, according to the official definition of the indicators used in the EHEA and some parameters derived from university, regional or national regulations. Using some simplifications which are based on experience, an explicit formulation has been developed which can be useful for the bodies of government of the universities. The formulae include some

parameters which depend on the organization and planning of teaching, so the process can be controlled to ensure a compromise between the criteria related to the quality of education and the feasibility of the solution from the financial point of view. The exhaustive parametric study made by randomly varying some parameters of the model without significant variation of the final result allows the corroboration of the robustness of the model.

ACKNOWLEDGMENT

This work has been supported by the University of Vigo through the Office of the Commissioner for New Projects.

REFERENCES

- Bromwich, T. J. I'A. and MacRobert, T. M. (1991). *An Introduction to the Theory of Infinite Series, 3rd ed.* New York: AMS Chelsea Publishing.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. and Gonzalez, M. (2006). "El problema del abandono de los estudios universitarios". RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 171-203.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- European Commission. (2004). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) - Key Features.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- García Pino, A. (2012). "Measuring the workload of teachers in the European Higher Education". *Proceedings of INTED 2012.* Valencia 5-7 Mar. 2012.
- Spanish Regulation, RD 1393. (2007). RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260, 18770, 30/10/2007.
- Tovar, E.; Plaza, I., Castro, M.; Llamas, M., Arcega, F., Jurado, F., Mur, F., Sanchez, J. A., Falcone, F., and Dominguez, M. (2007). "Modeling the best practices towards the adaptation to the European credit transfer system in technical degrees within the IEEE ES chapter". *Proceedings of Frontiers in Education Conference, 2007*, pp. 538-544.
- Tinto, Vincent. (1975). "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research". *Review of Educational Research*, Winter 1975 45: 89-125, doi:10.3102/00346543045001089.
- Van Den Berg, MN and Hofman WHA. (2005). "Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress". *Higher Education*, vol. 50, no. 3, pp.413-446. doi: 10.1007/s10734-004-6361-1
- Weisstein, Eric W. Geometric Distribution. From MathWorld--A Wolfram Web Resource. <http://mathworld.wolfram.com/GeometricDistribution.html>

APPENDIX. MATHEMATICAL FORMULATION

A.1 Geometric probability distributions for graduation and dropout rates.

The discrete probability distribution of the geometric type is based on only one single parameter and involves decreasing probability for increasing the number of years. The probability density of the geometric type (Bromwich, 2005) (Weisstein) is determined by the probability that the event occurs at time i :

$$P(i) = p(1 - p)^i \quad i \geq 0 \quad (18)$$

here p is the characteristic parameter of the distribution. The mean value μ is directly related to the parameter p :

$$\mu = \frac{1-p}{p} = \frac{1}{p} - 1 \quad (19)$$

The proposed distribution determines the probability that the event occurs at time i or before:

$$P(\leq i) = \sum_{j=0}^i p(1 - p)^j = 1 - (1 - p)^{i+1} \quad (20)$$

The above equation is derived from the properties of the geometric progression series (Bromwich, 2005).

The parameter of the statistical distribution a_i used for dropout modeling can be obtained from (3) by taking into account (20):

$$T_a = (T_a + t_a) \sum_{i=0}^{N_y-2} a_i (T_a + t_a) = \sum_{i=0}^{N_y-2} p_a (1 - p_a)^i = (T_a + t_a) [1 - (1 - p_a)^{N_y-1}] \quad (21)$$

Then, the characteristic parameter p_a of the geometric dropout distribution can be obtained as:

$$p_a = 1 - \frac{(N_y-1) \sqrt{\frac{t_a}{T_a + t_a}}}{\sqrt{1 + \tau_a}} = 1 - \frac{(N_y-1) \sqrt{\frac{\tau_a}{1 + \tau_a}}}{\sqrt{1 + \tau_a}} \quad (22)$$

The mean value is given by (19):

$$\alpha = \mu_a = \frac{1}{p_a} - 1 = \frac{1}{1 - \frac{(N_y-1) \sqrt{\frac{\tau_a}{1 + \tau_a}}}{\sqrt{1 + \tau_a}}} - 1 \quad (23)$$

For the graduation rate the corresponding parameter p_g , for characterizing the statistical distribution g_j , when it fits the geometric type can be deduced from (4) by considering the graduation at year (N_y+1) :

$$T_g^{N_y+1} = (yT_g + t_g) g_0 \Rightarrow yT_g = [yT_g + t_g] p_g \quad (24)$$

From above equation the p_g can be solved, and then the mean value of the distribution γ can be obtained too:

$$p_g = \frac{yT_g}{yT_g + t_g} = \frac{y}{y + \tau_g} \quad (25)$$

$$\gamma = \frac{1}{p_g} - 1 = \frac{\tau_g}{y} = \frac{t_g}{yT_g} \quad (26)$$

A.2 Duration of studies

The years of permanence in studies for those students leaving the degree without success can be deducted by introducing the annual dropout rates (1) into (9):

$$D_a = \frac{\sum_{i \geq 1} i \cdot T_a^{(i)}}{\sum_{i \geq 1} T_a^{(i)}} = \frac{\sum_{i \geq 0} (i+1) \cdot T_a^{(i+1)}}{\sum_{i \geq 0} T_a^{(i+1)}} = \frac{(T_a + t_a) \sum_{i \geq 0} (i+1) \cdot a_i}{(T_a + t_a) \sum_{i \geq 0} a_i} \quad (27)$$

After removing the common factor $(T_a + t_a)$ and by making use of the properties of the statistical distribution given by (2), it follows:

$$D_a = \frac{\sum_{i \geq 0} (i+1) \cdot a_i}{\sum_{i \geq 0} a_i} = \frac{\sum_{i \geq 0} i \cdot a_i + \sum_{i \geq 0} a_i}{\sum_{i \geq 0} a_i} = \frac{\alpha + 1}{1} = \alpha + 1 \quad (28)$$

The duration of the graduate studies may be obtained similarly, although the deduction is more laborious. The introduction of the graduation rates given by equation (4) in the definition (8) allows writing:

$$D_g = \frac{\sum_{j \geq N_y} j \cdot T_g^{(j)}}{\sum_{j \geq N_y} T_g^{(j)}} = \frac{N_y(1-y)T_g + (yT_g + t_g) \sum_{j \geq 0} (N_y + 1 + j) \cdot g_i}{(1-y)T_g + (yT_g + t_g) \sum_{i \geq 0} g_i} \quad (29)$$

The numerator can be decomposed as follows:

$$D_g = \frac{N_y(1-y)T_g + (yT_g + t_g) \left[(N_y + 1) \sum_{j \geq 0} g_i + \sum_{j \geq 0} j \cdot g_i \right]}{(1-y)T_g + (yT_g + t_g) \sum_{i \geq 0} g_i} \quad (30)$$

Using now the properties of the statistical distribution g_i given by equation (5), it follows:

$$D_g = \frac{N_y(1-y)T_g + (yT_g + t_g)(N_y + 1 + \gamma)}{(1-y)T_g + (yT_g + t_g)} = \frac{N_y(T_g + t_g) + (yT_g + t_g)(1 + \gamma)}{T_g + t_g} \quad (31)$$

The above expression can be written more simply in terms of the coefficient τ_g solving the excess of studies duration over N_y :

$$D_g - N_y = \frac{(y + \tau_g)(1 + \gamma)}{1 + \tau_g} \quad (32)$$

Particularizing the results of equations (28) and (32) for geometric distributions by entering values α and γ from expressions (23) and (26), respectively, it follows:

$$D_a = \alpha + 1 = \frac{1}{p_a} = \frac{1}{1 - (N_y - 1) \sqrt{\frac{\tau_a}{1 + \tau_a}}} \quad (33)$$

$$D_g - N_y = \frac{(y + \tau_g)(1 + \gamma)}{1 + \tau_g} = \frac{(y + \tau_g)^2}{y \cdot (1 + \tau_g)} \quad (34)$$

Figures 4 and 3 provide a graphic representation of these last two expressions.

ARTÍCULO ORIGINAL

La percepción de los futuros profesionales de la Educación sobre los determinantes del bienestar infantil

Bianca Thoilliez

bianca.thoilliez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Esther López-Martín

estherlopez@edu.uned.es

Eva Expósito-Casas

evaexpositocasas@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Enrique Navarro-Asencio

enrique.navarro@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN: Se presenta un estudio sobre la percepción de los futuros profesionales de la Educación acerca de los determinantes del bienestar infantil. A través de una escala de valoración (escala EPIBI) construida a propósito de esta investigación, se ha planteado a 805 estudiantes de titulaciones vinculadas al área educativa (Magisterios, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía) que valorasen la importancia que conceden a una serie de indicadores asociados a las diferentes dimensiones del bienestar de la infancia (bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones con el entorno, y bienestar subjetivo). Referente a la importancia concedida por los sujetos a cada una de las cinco dimensiones analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de género, titularidad pública/privada del centro universitario, y titulación cursada.

PALABRAS CLAVE: Bienestar, Infancia, Indicadores, Formación del Profesorado, Pensamiento del Profesor

Perceptions of prospective professionals of education on the determinants of children's well-being

ABSTRACT: This paper presents the results of a research on the perception of prospective professionals of education on the determinants of children's well-being. By means of the EPIBI rating scale, we asked 805 undergraduate students pursuing a degree in an education-related area (primary education, early childhood education, social education, pedagogy and educational psychology) to consider the importance they attach to a set of indicators related to five dimensions of children's well-being (material well-being, health and safety, educational well-being, relations with the environment and subjective well-being). Considering the importance given to each one of the five assessed

dimensions, we found significant differences due to variables such as gender, type of university (publicly owned or privately held) and degree.

KEY WORDS: Well-being, Childhood, Indicators, Teacher Education, Teachers Thinking

Fecha de recepción 22/10/2012 · Fecha de aceptación 12/03/2013

Dirección de contacto:

Bianca Thoilliez

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Avda. Tomás y Valiente 3, 28049 – Madrid

Campus Cantoblanco. Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El análisis y el conocimiento de los factores que determinan el bienestar de las personas en las sociedades del siglo XXI, es una de las cuestiones que más interés viene despertando en el área de la Pedagogía y de la Psicología. El incremento de este interés por parte de la comunidad científica, resulta evidente cuando consultamos las bases de datos más importantes. Así, una búsqueda por artículos en la base de datos de la *American Psychological Association* (APA), arroja un aumento exponencial del término “well-being”, que va desde los 153 trabajos de la década de 1980 a las 816 publicaciones que lo incluían en su título, resumen y/o palabras clave entre los años 2000 y 2009. En la base de datos del *Educational Resources Information Center* (ERIC), los resultados son igualmente contundentes: “well-being” aparece en 563 artículos (1980-1989), después en 976 (1990-1999) y, finalmente (2000-2009), en 2.397 aportaciones científicas. Estos estudios han permitido facilitar a terapeutas, educadores y políticos, el conocimiento de cuáles son las variables que contribuyen a lograr condiciones de vida óptimas y estilos de vida satisfactorios para los individuos (Díaz, Blanco y Durán, 2011; D’Acci, 2011; Graso y Canova, 2008; Sirgy, Michalos, Ferriss, Easterlin, Patrick y Pavot, 2006; Hagerty *et al.*, 2001; Diener y Suh, 1997; Ryff y Keyes, 1995).

Se han dado varias explicaciones para este incremento en el número de investigaciones preocupadas por estudiar el bienestar humano y sus principales determinantes. Ryan y Deci (2001, 142), señalan los precedentes teóricos del “movimiento del potencial humano”, que inicia su desarrollo en la década de 1960 en los Estados Unidos, y, más recientemente, a la tendencia contemporánea de la “psicología positiva”, inaugurada oficialmente a finales de los años

noventa, en el seno de la APA, por Martin Seligman (Seligman, 1999). Este influyente paradigma, pretende equilibrar tanto la investigación como la práctica psicológica, “insistiendo sobre los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana (...) y comprendiendo las raíces, procesos y mecanismos que conducen hacia resultados deseables” (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006, 8). En el ámbito de las políticas públicas, la influencia del paradigma de la psicología positiva se ha hecho sentir también, y ha llevado a un incremento evidente en la preocupación por generar indicadores sociales capaces de ofrecer información válida acerca de las condiciones de vida de los ciudadanos (OECD, 2011; Romero y Pereira, 2011; PNUD, 2010; Herrero, Martínez y Villar, 2010; Michaelson, Abdallah, Stever, Thompson y Marks, 2009).

La infancia, y la especificidad de su estatus psicológico y social, no son ajenas a esta preocupación (Ben-Arieh, 2010; Casas, 2010). Encontramos que existe la firme determinación desde diferentes instituciones y organismos, por desarrollar indicadores capaces de medir las especiales características del bienestar de los niños y niñas (OECD, 2009; Rees, Bradshaw, Goswami y Keung, 2009; González-Bueno, Von Bredow y Becedóniz, 2010; Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2006). Parte de esa especificidad consiste en contemplar como una dimensión relevante del bienestar de la infancia, todo aquello que tiene que ver con su paso por las instituciones educativas (Casas, *et. al.*, 2012; Hur y Testerman, 2012; Bradshaw y Richardson 2009; Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2007).

Los trabajos que han abordado recientemente el estudio del impacto de la “vida escolar” en el bienestar de los niños y las niñas (Randolph, Kangas y Rvokamo, 2009; Suldo, Riley y Shafer, 2006; Roeser y Eccles, 2003; Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2003; Huebner y Gilman, 2002; Verkuyten y Thijs, 2002; Baker, 1998), coinciden en señalar que las experiencias de escolarización de los alumnos tienen un impacto personal en muchos más factores que en el del rendimiento educativo. Se sabe también

que la participación en programas escolares juega un papel importante en la promoción de un desarrollo positivo (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Estos trabajos pioneros, aciertan en apuntar un ligero sesgo en los intereses tradicionales de la investigación educativa, la cual se ha centrado mayoritariamente en el análisis de los resultados y condiciones del aprendizaje académico, y ha dejado de lado un estudio detenido de los factores socio-emocionales presentes en las dinámicas escolares. No obstante, encontramos que estos mismos estudios no consideran suficientemente el papel nuclear que los diferentes profesionales que trabajan en los contextos escolares juegan en la vivencia infantil de las experiencias educativas.

Esto resulta especialmente problemático, si consideramos el hecho de cómo las prácticas y creencias de los profesionales de la educación influyen en el día a día del aula y, por lo tanto, en la consecución de una vida escolar satisfactoria. En este sentido, el estudio del impacto del “bienestar educativo” en el bienestar general de la infancia, parece estar ignorando los resultados de la investigación que se viene desarrollando dentro del denominado paradigma del “pensamiento del profesor”. Un paradigma, que asume las siguientes dos premisas fundamentales: “(1) El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y (2) Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Serrano Sánchez, 2010, 268). Y es que en la medida en que alumnos y profesores participan de las rutinas escolares, tanto las percepciones como las expectativas de los docentes, reflejan y determinan los objetivos de aprendizaje, el clima escolar, las actitudes ante la diversidad y las dinámicas y habilidades de agrupamiento entre iguales. Esto es algo que ha sido ya ampliamente demostrado (Schussler, Stooksberry y Bercaw, 2010; Domínguez y López, 2010; Desimone, 2009; Meijer, Zanting y Verloop, 2002; Korthagen y Kessels, 1999; Floden y Klinzing, 1990; Clark, 1988). Existen, además, diferentes estudios que sitúan el origen de estas creencias, percepciones y expectativas, que más tarde impactan sobre la práctica profesional, en la fase de formación inicial, cuando los futuros profesionales de la Educación son aún estudiantes (Sahin, 2011; Sánchez, Díaz, Sánchez y Friz, 2008; Benítez, Berbén y Fernández, 2006).

Así, el presente trabajo busca poner en relación los resultados de la investigación sobre el pensamiento del profesor, con los estudios acerca de los factores determinantes del bienestar infantil, con especial atención al bienestar educativo. Saber qué es lo que piensan los futuros profesionales de la Educación acerca de los elementos que determinan dicho bienestar, abrirá valiosas posibilidades para mejorar la satisfacción escolar de los niños y niñas que a diario acuden a los centros educativos, lo cual, a su vez, repercutiría positivamente en su bienestar educativo y su bienestar y felicidad general (Randolph *et al.*, 2009).

2. MÉTODO

El objetivo principal del presente estudio es identificar qué determinantes del bienestar infantil son percibidos como más o menos importantes por parte de los futuros profesionales del ámbito educativo. Un segundo objetivo planteado es analizar posibles diferencias en dicha percepción en función de las características de los sujetos que forman parte de la muestra. En este sentido, se estudia la posible relación existente entre las puntuaciones asignadas por los sujetos a cada grupo de indicadores y las variables de género, titulación cursada, curso alcanzado y titularidad pública/privada del centro universitario.

La recogida de la información se llevó a cabo a través de un instrumento elaborado con motivo de esta investigación, y que perseguía obtener información acerca de la importancia que conceden los futuros profesionales de la Educación a una serie de indicadores asociados a las distintas dimensiones del bienestar en la infancia. La descripción detallada de dicha escala se presenta a continuación. Junto con los indicadores que se evaluaban, el cuestionario incluía las siguientes variables contextuales: género (hombre/mujer), titulación (Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Magisterio especialidades Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Audición y Lenguaje y Lengua inglesa), y titularidad (universidad pública/universidad privada).

2.1. Muestra y procedimiento

La población objeto de estudio está constituida por el conjunto de futuros

profesionales de la Educación, de los cuales interesa conocer su percepción sobre el bienestar en la infancia. La muestra final ha estado formada por estudiantes de las titulaciones universitarias de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Primaria y especialidades, Magisterio de Educación Infantil y Psicopedagogía, de tres centros de educación superior, uno público y dos privados, de la Comunidad Autónoma de Madrid (España). El procedimiento de muestreo fue no probabilístico, accidental o incidental, condicionado por la disponibilidad de los sujetos a participar en el estudio. Este tipo de muestreos aunque no permiten “extraer muestras representativas de la población, sí facilitan el estudio cualitativo en profundidad del tema que interesa dentro de un contexto determinado” (Martínez, 2007, 56).

En total han participado 805 sujetos de ambos géneros (673 mujeres y 126 hombres). La mayor presencia de mujeres en la muestra es acorde con las características demográficas de los estudiantes que cursan titulaciones vinculadas al campo de la Educación. El 79,4% de los participantes tenía una edad comprendida entre los 18 y los 23 años y tan sólo un 10% de la muestra presentaba una edad igual a 27 años o superior. Por titulaciones, la participación fue de 216 estudiantes de Pedagogía (de los cuales 46 de 1º, 31 de 2º, 42 de 3º, 39 de 4º y 58 de 5º), de 13 estudiantes de Psicopedagogía, de 147 alumnos de Educación Social (52 de 1º, 57 de 2º y 35 de 3º), de 158 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria (150 de 1º, 8 de 2º) y de 233 alumnos de Magisterio en Educación Infantil (147 de 1º, 11 de 2º y 69 de 3º). En el caso de las especialidades la muestra está compuesta por 41 sujetos de la especialidad de Educación Física, y 2 alumnos de la especialidad de Lengua Inglesa. En cuanto a la titularidad del centro de estudio, un 79,4% de los participantes provenía de una universidad pública y un 20,1% cursaban sus estudios en una universidad privada.

El cuestionario se administró a los estudiantes a través de medios telemáticos, en condiciones controladas en el primer semestre del curso académico 2010-2011. Los participantes accedían al cuestionario Web en presencia de, al menos, dos administradores en las aulas de informática puestas a disposición de la investigación por los distintos centros participantes. La participación era voluntaria y garantizaba el anonimato y la confidencialidad de

los datos obtenidos. Aunque no se determinaba un tiempo máximo para completar el cuestionario de percepción, el tiempo medio de respuesta fue de entre 15 y 20 minutos.

2.2. Instrumento de medida

El instrumento EPIBI (*Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar*) ha sido elaborado con objeto de este estudio a partir del informe “Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos”, publicado por el Centro de Investigación Innocenti de Unicef (Unicef, 2007). La finalidad del instrumento es obtener una medida precisa de los indicadores relacionados con el bienestar infantil que los futuros profesionales de la Educación reconocen como tales, así como del grado de importancia que otorgan a cada uno de ellos. Se trata de una escala de valoración tipo Likert de 6 categorías de respuesta (1=Ninguna importancia/6=Muy importante), en la que se plantean al estudiante una serie de afirmaciones relacionadas con el bienestar en la infancia y se le pide que valore el grado de importancia que cada una de ellas tiene para el bienestar infantil. En total consta de 95 ítems pertenecientes a las dimensiones de bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones con el entorno y bienestar subjetivo. Cabe señalar que, durante el curso académico 2009-10, el instrumento se sometió a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se contó con la participación de 10 profesores investigadores de diferentes áreas pedagógicas y 10 futuros profesionales de la Educación, que evaluaron los ítems en función de los siguientes aspectos: claridad, adecuación con respecto al indicador, y relevancia en relación a la dimensión que se evalúa. Tras revisar la versión inicial de la escala a partir de las respuestas y recomendaciones otorgadas por este grupo de expertos, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de, aproximadamente, 100 estudiantes, con la finalidad de detectar problemas de funcionamiento de los ítems antes de su aplicación a la totalidad de la muestra (Thoilliez, Navarro-Asencio, López-Martín y Expósito-Casas, 2010; Expósito-Casas, López-Martín, Navarro-Asencio y Thoilliez, 2010).

La fiabilidad inicial del instrumento, estimada a través del Alfa de Cronbach, resultó ser de .95 puntos, lo cual puede considerarse un nivel de fiabilidad excelente (George y Mallery,

1995), e indica la idoneidad de su uso. No obstante, con el objetivo de mejorar la precisión del instrumento se procedió a eliminar aquellos

ítems cuya correlación ítem-total dimensión era superior a .5. Los ítems excluidos del análisis se recogen en la Tabla 1.

BIENESTAR MATERIAL
1. Realizar actividades culturales en familia.
6. Situación de desempleo de alguno de los progenitores.
9. Realización exclusiva de las labores domésticas por parte de alguno de los progenitores.
SALUD Y SEGURIDAD
28. Asistir a revisiones oculares.
30. Tener acceso a los servicios de salud.
29. Recibir atención médica por parte de un pediatra.
31. Asistir a revisiones bucodentales.
32. Mantener hábitos de higiene personal (lavarse las manos, cepillarse los dientes, etc.).
33. Seguir una dieta variada y equilibrada.
34. Disponer de sistemas de filtrado de contenidos en el acceso a Internet y las redes sociales.
35. Practicar algún deporte con regularidad.
36. Vivir en condiciones óptimas de higiene.
BIENESTAR EDUCATIVO
54. Repetir 1 o más cursos durante la educación primaria.
55. Repetir 1 o más cursos durante la educación secundaria obligatoria.
56. Abandonar el sistema educativo sin haber finalizado la educación obligatoria.
58. Matricularse en estudios superiores.
59. Ser escolarizado antes de los 6 años de edad.
RELACIONES CON EL ENTORNO
Ninguno
BIENESTAR SUBJETIVO
Ninguno

Tabla 1. Indicadores con una correlación ítem-total dimensión inferior a 0.5

En total se descartaron 3 elementos de la dimensión *Bienestar Material*, 9 de la dimensión *Salud y Seguridad* y 5 de la dimensión *Bienestar Educativo*. Del resto de dimensiones se consideraron todos los indicadores-ítems incluidos inicialmente. La fiabilidad final del instrumento resultó ser de nuevo igual a 0.95, y la fiabilidad de la escala de las distintas dimensiones del cuestionario fue: Bienestar Material .82, Salud y Seguridad .96, Bienestar Educativo .92, Relaciones con el Entorno .88 y Bienestar Subjetivo .92.

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos para cada uno de los elementos del cuestionario, junto con la dimensión a la que pertenecen, se incluyen en el Anexo I. No obstante, la Tabla 2 resume los indicadores del bienestar infantil que han sido más valorados por los futuros profesionales de la Educación encuestados, entre los cuales destacan aspectos tales como la implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos, la capacidad del niño para esforzarse y mejorar, o el nivel de satisfacción del niño con su propia vida.

	Media
50. Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos.	5,55
84. Capacidad del niño para esforzarse y mejorar.	5,54
81. Nivel de satisfacción del niño con su propia vida.	5,52
66. Tener una relación de comunicación fluida con los progenitores.	5,49
82. Capacidad del niño para disfrutar en el día a día.	5,48
73. Estar bien integrado en el aula con los compañeros.	5,47
83. Capacidad del niño para valorar sus éxitos.	5,43
85. Capacidad del niño para reconocer sus fracasos.	5,41
89. Percepción que el niño tiene de la relación con sus padres.	5,41
75. El clima del aula.	5,41
80. Actitud positiva del niño ante las dificultades.	5,40
68. Dedicar tiempo a la interacción con iguales (compañeros del centro educativo, otros niños del barrio, etc.).	5,37
67. Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo.	5,34
65. Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad (pasear, cocinar, hacer deporte, etc.).	5,32
76. Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula.	5,32
86. Valoración que el niño hace del conjunto de sus capacidades.	5,31
15. Sufrir acoso en la escuela (<i>Bulling</i>).	5,30
24. Haber sufrido alguna situación de maltrato.	5,30
16. Vivir en un ambiente familiar conflictivo y/o violento.	5,29
23. Haber sufrido abusos.	5,27

Tabla 2. Indicadores del Bienestar Infantil más valorados por los futuros profesionales de la Educación

Por su parte, la Tabla 3 recoge aquellos aspectos que se han considerado menos importantes para el bienestar en la infancia. Conviene destacar que los dos únicos indicadores

cuya media ha resultado ser inferior a los 3 puntos pertenecen a la dimensión bienestar material (poseer una segunda vivienda y disponer de más de un vehículo familiar).

	Media
11. Poseer una segunda vivienda.	2,12
10. Disponer de más de un vehículo familiar.	2,45
61. Pertenecer a una familia homosexual.	3,25
14. Tamaño de la vivienda familiar.	3,34
63. Pertenecer a una familia monoparental.	3,48
62. Pertenecer a una familia nuclear.	3,52
72. La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (asociación de vecinos, parroquia, ONG, etc.).	3,56
60. Pertenecer a una familia reconstituida o mixta.	3,62
7. Número de personas que trabajan en la unidad familiar.	4,03
8. Ingresos anuales de la unidad familiar.	4,04
52. Participación de los progenitores en las AMPA's.	4,10
27. Presentar alguna enfermedad grave (cardiovascular, diabetes, etc.).	4,12
25. Presentar alguna discapacidad.	4,12
5. Realizar viajes durante las vacaciones.	4,13
3. Nivel educativo del padre.	4,19
26. Presentar alguna necesidad educativa especial.	4,20
2. Nivel educativo de la madre.	4,21
12. Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar.	4,24
13. Que el niño tenga habitación propia.	4,26
22. Ver la televisión sin supervisión familiar.	4,29

Tabla 3. Indicadores del Bienestar Infantil menos valorados por los futuros profesionales de la Educación

3.2. Análisis de diferencias entre dimensiones

Con el objetivo de analizar si los futuros profesionales de la Educación otorgan la misma importancia a las diferentes dimensiones

evaluadas, la Figura 1 representa el valor de la mediana en cada una de las dimensiones. A la luz de los resultados es posible observar cómo la dimensión más valorada por los estudiantes es el *Bienestar subjetivo*, mientras que la dimensión menos valorada la constituye el *Bienestar material*.

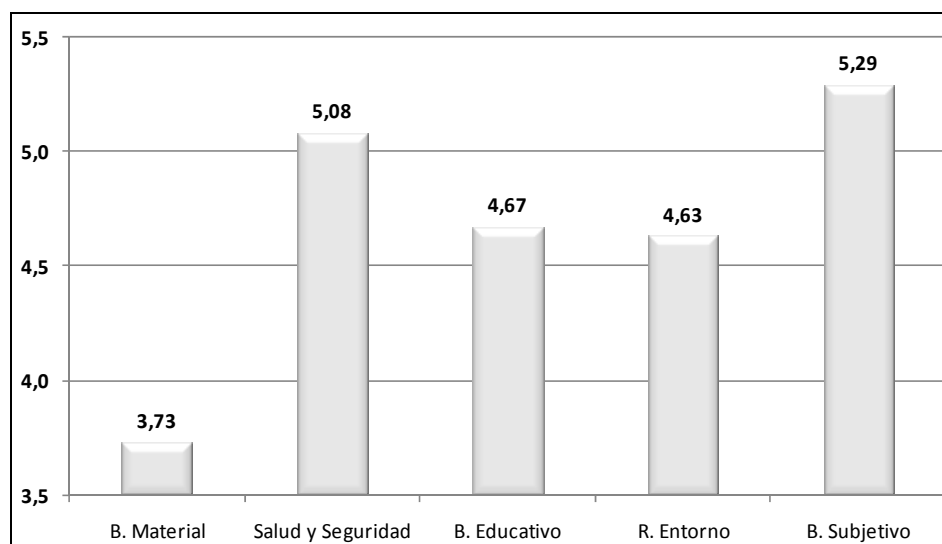


Figura 1. Resultados del análisis de diferencias entre dimensiones

No obstante, para determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon. Cabe señalar que, a pesar de que en el apartado anterior se han presentado las valoraciones medias otorgadas por los sujetos a cada uno de los indicadores (al utilizarse una escala tipo Likert de 6 puntos las variables podrían considerarse cuasi-cuantitativas), a la hora de analizar posibles diferencias en la valoraciones medias a cada dimensión se ha optado por un enfoque no paramétrico, el cual resulta más idóneo cuando se trabaja con variables ordinales cuya distribución no cumple el supuesto de normalidad.

La Tabla 4 recoge las comparaciones múltiples entre las diferentes dimensiones. Los resultados muestran cómo las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99% en todos los casos, excepto en la comparación entre la valoración concedida a la dimensión *Bienestar*

educativo, y la importancia otorgada a la dimensión *Relaciones con el entorno*.

3.3. Análisis de diferencias en la percepción del bienestar infantil en función de las variables: titulación, género, y titularidad

3.3.1. Diferencias en función de la titulación

Con el objetivo de analizar si la importancia concedida a las diferentes dimensiones varía en función de la titulación que cursaban los sujetos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis. Dado que el número de sujetos en el caso de algunas de las titulaciones consideradas era bajo, se procedió a politomizar la variable tomando cuatro categorías de referencia: Pedagogía y Psicopedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Otros Magisterios. La Figura 2 representa el valor de la mediana en cada una de las dimensiones en función de la titulación de procedencia.

		MATERIAL	SALUD	EDUCATIVO	ENTORNO	SUBJETIVO
MATERIAL	Z		-12.118	-13.311	-14.697	-22.113
	Sig. asintót. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	Direccion Dif.		<	<	<	<
SALUD	Z			-8.558	-7.783	-12.685
	Sig. asintót. (bilateral)			.000	.000	.000
	Direccion Dif.			>	>	<
EDUCATIVO	Z				-1.316	-18.785
	Sig. asintót. (bilateral)				.188	.000
	Direccion Dif.				=	<
ENTORNO	Z					-19.002
	Sig. asintót. (bilateral)					.000
	Direccion Dif.					<
SUBJETIVO	Z					
	Sig. asintót. (bilateral)					
	Direccion Dif.					

Tabla 4. Comparaciones múltiples. Análisis de diferencias en la valoración otorgada a cada dimensión

En el caso de la dimensión *Bienestar Material*, la probabilidad asociada al valor de Chi Cuadrado ($\lambda = 4.789$; gl. = 3; p. = 0.188) es superior a un valor de $\alpha = 0.01$. De esta forma, es posible afirmar que la valoración otorgada por los futuros profesionales de la Educación a esta dimensión no varía en función de la titulación

cursada. Esta misma ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación, se observa en el resto de dimensiones evaluadas: *Salud y Seguridad* ($\lambda = 7.541$; gl. = 3; p. = 0.057), *Bienestar Educativo* ($\lambda = 5.900$; gl. = 3; p. = 0.117), *Relaciones con el Entorno* ($\lambda = 0.806$; gl. = 3; p. = 0.848), y *Bienestar Subjetivo* ($\lambda = 5.580$; gl. = 3; p. = 0.134).

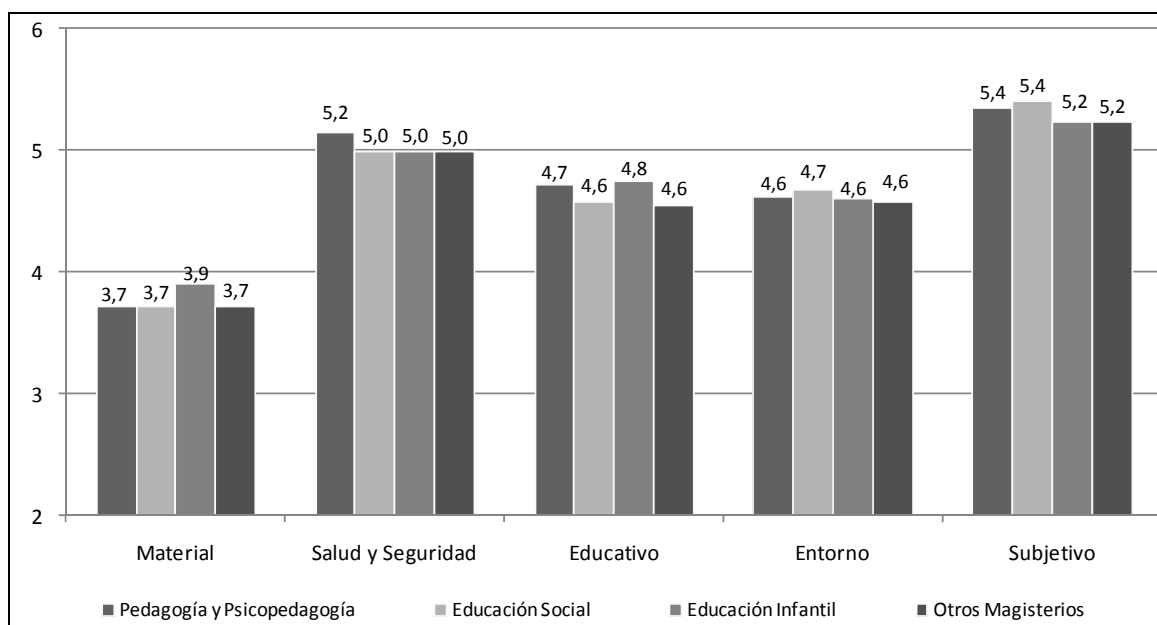


Figura 2. Mediana en la dimensión en función de la titulación de procedencia

3.3.2. Diferencias en función del género

La Figura 3 muestra cómo la importancia que los alumnos conceden a las dimensiones *Bienestar Material*, *Relaciones con el Entorno* y *Bienestar Subjetivo* es similar en el caso de los alumnos y de las alumnas. Sin embargo, la valoración dada por las mujeres en las dimensiones *Salud y Seguridad* y *Bienestar Educativo* es ligeramente superior a la que conceden sus compañeros del género masculino.

Con el objetivo de analizar si dichas diferencias observadas son estadísticamente significativas, se ha procedido a contrastar la valoración otorgada en ambas dimensiones por los estudiantes, tomando como variable de

agrupación el género. La prueba utilizada ha sido el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney.

A la luz de los resultados es posible observar cómo en la dimensión *Salud y Seguridad* las diferencias en la valoración que conceden los estudiantes a esta dimensión en función de la variable género no resultan estadísticamente significativas ($U = 39265$; $Z = -1.058$; $p = 0,290$). Considerando la dimensión *Bienestar Educativo*, la probabilidad asociada al valor de Z ($U = 40806$; $Z = -0.76$; $p = 0,939$) es superior a un valor de $\alpha = 0,05$. De esta forma, no se han identificado diferencias en la importancia otorgada a esta dimensión asociadas al sexo de los futuros profesionales de la Educación.

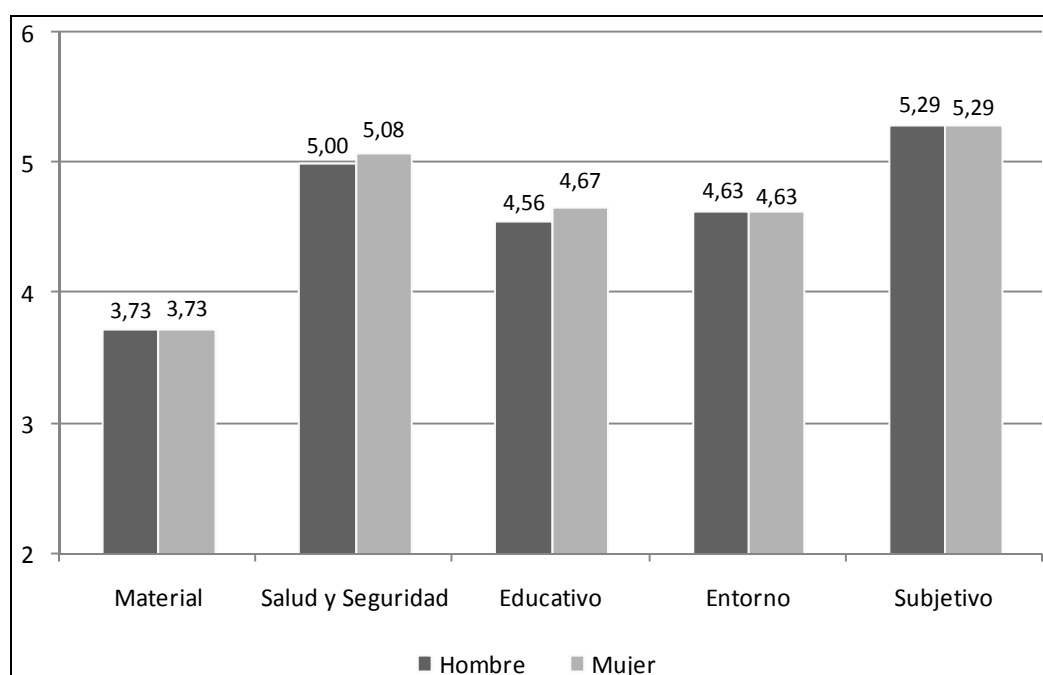


Figura 3. Mediana en las dimensiones en función del género

3.3.3. Diferencias en función de la titularidad

La Figura 4 representa la valoración atribuida a las diferentes dimensiones en función de la titularidad del centro de estudio al que pertenecen los sujetos que participaron en el estudio.

Las diferentes comparaciones de medias para grupos independientes efectuadas muestran

cómo en las dimensiones *Bienestar Material* ($U = 44041.500$; $Z = -2.775$; $p = 0.006$) y *Relaciones con el Entorno* ($U = 42583.500$; $Z = -2.428$; $p = 0.015$) las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas. De esta forma, es posible afirmar que los sujetos de la muestra que asisten a universidades privadas conceden mayor importancia a esas dos dimensiones respecto a los estudiantes que asisten a universidades de titularidad pública. En el resto de dimensiones consideradas las diferencias en la importancia

concedida en función de la titularidad no resultan estadísticamente significativas: *Salud y Seguridad* (U = 50827.000; Z = -0.171; p = 0.864),

Bienestar Educativo (U = 47821.500; Z = -0.912; p = 0.362), y *Bienestar Subjetivo* (U = 39021.500; Z = -0.885; p = 0.376).

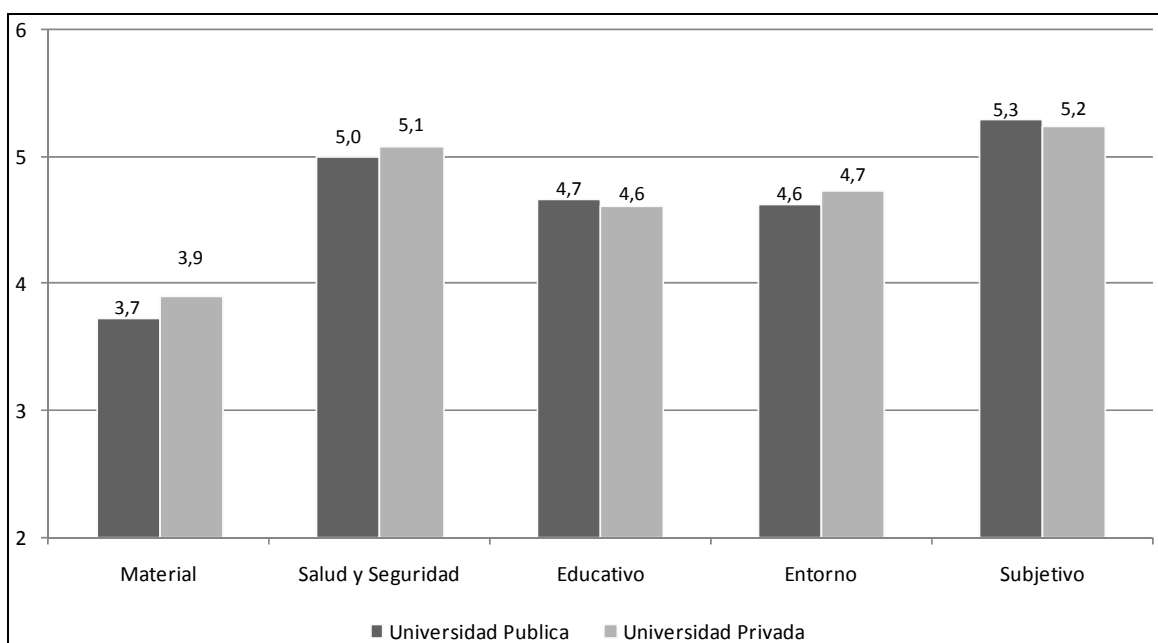


Figura 4. Mediana en la dimensión en función de la titularidad del centro de procedencia

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran cómo los futuros profesionales de la Educación que han participado en este trabajo otorgan una valoración alta a las cinco dimensiones propuestas como determinantes del bienestar infantil. Coincidimos así con las conclusiones del trabajo realizado por Wilcox-Herzog y Ward (2004), apuntando que si los futuros profesionales de la Educación reconocen la importancia de los diferentes elementos que configuran el bienestar de la infancia, es más probable que interactúen convenientemente con los niños y jóvenes que tendrán próximamente a su cargo.

Nuestros resultados parecen indicar también que la alta sensibilidad hacia las necesidades de la infancia y las dimensiones configuradoras de su bienestar personal, forman parte de los “intuitive screens” (Goodman, 1988) de quienes optan a convertirse en profesionales de la Educación. No obstante, para poder valorar mejor las puntuaciones asignadas a las cinco dimensiones evaluadas deberíamos haber contado con un grupo control, con el que comparar las puntuaciones otorgadas por los sujetos que

forman parte de este estudio. De esta forma, sería interesante incluir en posteriores estudios a poblaciones de futuros profesionales de otras áreas laborales que nada tengan que ver con la infancia, así como a aquellas que sí estarían relacionadas con el cuidado y la atención de la misma pero desde una perspectiva de intervención no exclusivamente educativa, sino médica, asistencial o psicológica. Esto permitiría conocer con mayor detalle las diferentes percepciones de los determinantes del bienestar infantil en función de los perfiles y competencias profesionales.

Referente a los resultados derivados del análisis de diferencias entre las puntuaciones asignadas por los sujetos a cada una de las cinco dimensiones analizadas en función de las variables de género, y titularidad pública/privada del centro universitario, hemos podido ratificar su significatividad estadística tan sólo en el último caso. En este sentido, atendiendo a la titularidad pública/privada del centro universitario, los estudiantes que se estaban formando en centros privados otorgaron una importancia significativamente más alta a los indicadores

incluidos en las dimensiones de *Bienestar Material* y de *Relaciones con el Entorno*.

De especial interés ha sido el hecho de que la dimensión más valorada en todas las titulaciones ha sido la de *Bienestar Subjetivo*. Y es que los futuros profesionales de la Educación consultados parecen considerar que la Educación implica, sobre todo, el desarrollo de “las cualidades humanas y sociales” (Hare, 1993, iii) de los más jóvenes, lo cual exige de ellos centrarse en el niño o la niña en cuanto tales atendiendo a su bienestar global. Este hallazgo concuerda con el modelo propuesto por Zullig y su equipo, para quienes “el valor último de la educación debería situarse en la contribución que realiza a la calidad de vida general de los jóvenes que acuden al sistema de educación público” (Zullig, Koopman y Huebner, 2009, 98). Aunque la evidencia empírica establece una clara asociación entre éxito académico y vida satisfactoria (Honkanen *et al.*, 2011), y más allá de su directa responsabilidad en el rendimiento educativo, los futuros profesionales de la Educación consultados entienden y reconocen la naturaleza multidimensional del bienestar infantil. Estos resultados nos parecen positivos, pues implican, en primer lugar, una conceptualización del niño o la niña como un sujeto de derechos, y, en segundo lugar, una toma en consideración de la realidad, condiciones y modo de ser particular en que su crecimiento y desarrollo tienen lugar.

Otra perspectiva de estudio sería la de abordar la paradoja según la cual, quienes se deberán ocupar próximamente de asegurar y contribuir de manera directa al bienestar educativo entendido como rendimiento académico óptimo de los niños y niñas, son quienes, por otro lado, no consideran a dicha dimensión y los indicadores que la componen como los más importantes. Y es que no se ha observado que, como efecto de la formación pedagógica recibida, el conjunto de los futuros profesionales de la Educación considerados, concedan una importancia significativamente más alta a los indicadores incluidos en la dimensión de *Bienestar Educativo*. Un estudio acerca de si dicha paradoja se encuentra también presente entre los profesionales de la Educación actualmente en activo, permitiría determinar de modo más claro los mecanismos que la explican y poder valorar las repercusiones que puede estar teniendo en las evaluaciones de rendimiento escolar.

La principal limitación de este trabajo se refiere a la representatividad de la muestra. Teniendo en cuenta que los centros universitarios que han participado en el estudio no han sido seleccionados de manera aleatoria de entre los adscritos en la Comunidad de Madrid, y que los sujetos pertenecientes a dichos centros de formación participaron voluntariamente, no es posible hablar de representatividad de la muestra a nivel regional y, en menor medida a nivel nacional. Así, sugerimos cautela a la hora de generalizar las conclusiones de este trabajo.

Existen pocas dudas acerca de que el grado de satisfacción y de bienestar de los sujetos no queda establecido por haber alcanzado determinados estándares objetivos de vida, sino que se encuentra en buena medida definido por las relaciones que los individuos establecen a lo largo de su vida. En el transcurso de esas relaciones, el grado de satisfacción y de bienestar subjetivamente percibidos se va formulando y reformulando por medio de comparaciones acerca de si nuestra vida actual es mejor o peor con respecto a la que tuvimos en el pasado, si nuestra calidad de vida es mejor o peor que la de los otros, y si hay mucha o poca distancia entre lo que somos hoy y lo que nos proponemos ser (Bandura, 2011). Los niños y las niñas no escapan a este esquema de interacción en la configuración de su bienestar. Cuando son preguntados directamente, identifican las relaciones humanas, los espacios inter-subjetivos de relación, como el ámbito propio donde transcurren sus experiencias de felicidad (Holder y Coleman, 2009; Thoilliez, 2011). Una situación que, es bien sabido, se intensifica en la adolescencia (Oberle, Schonert-Reichl, y Zumbo, 2011; Casas, Castellá, Abs, Coenders y Alfaro, 2012).

Buena parte de las experiencias de interacción que los niños y jóvenes tienen fuera del ámbito familiar, suceden o tienen su origen en los contextos escolares, donde, lo que allí sucede, tiene lugar bajo la atenta mirada y la mediación de los pedagogos, psicopedagogos, maestros o educadores que allí trabajan. Es por ello que en este trabajo no hemos preguntado a los niños (Mason y Danby, 2011; Chaplin, 2009; Fattore, Mason y Watson, 2007) o a sus padres (Casas *et al.*, 2007; Park y Peterson, 2006; Cheng y Furnham, 2004), cuáles son los aspectos que determinan el bienestar de la infancia, sino a aquellos que, en el medio plazo, ejercerán como

referentes educativos en los entornos escolares donde los niños y niñas pasan una parte significativa de su propia infancia.

La literatura que aborda el estudio de las dinámicas de pensamiento, aprendizaje y cambio del profesorado, indica que sus creencias son una parte integral de sus prácticas y de los eventuales cambios que introducen en su actividad profesional diaria (Pradas, 2010; Clark y Lampert, 1986). El origen de estas creencias, en ocasiones contradictorias entre sí, es el resultado de la formación recibida, de las políticas educativas y, muy probablemente también, de su propio horizonte moral. Y es que, desde una perspectiva *eudaemonista* (Waterman, Schwartz y Conti, 2008; Deci y Ryan, 2008), el bienestar humano es concebido como un proyecto hacia la autorrealización, cuyo horizonte se configura a través de los juicios y valoraciones que el individuo va realizando acerca de lo que significa, implica y exige “estar bien”. Los profesionales de la Educación (pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales y maestros), no sólo se ocupan de sus propios proyectos de autorrealización personal sino que, por las especiales características y funciones de su labor, colaboran intencionadamente en la autorrealización personal de los niños y jóvenes con quienes trabajan diariamente. Es por ello que nuestro objetivo principal ha sido conocer qué determinantes del bienestar infantil son percibidos como más o menos importantes por parte de los futuros profesionales del ámbito educativo. Con ello, hemos podido hacer explícitas sus creencias acerca de las necesidades de la infancia y que consideramos nucleares en el pensamiento profesional que será guía de sus prácticas pedagógicas.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer muy especialmente la participación y colaboración de todas las personas que facilitaron e hicieron posible el trabajo de campo desarrollado con motivo de esta investigación. Nos gustaría agradecer también sus valiosos comentarios a los evaluadores del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African - American students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. En S. B. Kamerman, S. Phipps y A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective in the Service of Policy Making* (pp. 9-22). New York: Springer.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 329-352.
- Bradshaw, J. y Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 319-351.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2006). *Comparing child well-being in OECD Countries: Concepts and methods*. Innocenti Working paper, IWP-2006-03. Florence: Unicef Innocenti Research Centre.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (10), 133-177.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28.
- Casas, F., Castellá, J., Abs, D., Coenders, G. y Alfaro, J. (2012). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents' Performance Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5 (1), 1-28.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Chaplin, L.N. (2009). Please May I Have a Bike? Better Yet, May I Have a Hug? An Examination of Children's and Adolescent's

- Happiness. *Journal of Happiness studies*, 10, 541-562.
- Cheng, H. y Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1-21.
- Clark, C.M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- Clark, C.M. y Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.
- D'Acci, L. (2011). Measuring Well-Being and Progress. *Social Indicators Research*, 104 (1), 47-65.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Díaz, D., Blanco, A. y Durán, M.M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 357-372.
- Diener, E. y Suh, E. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40 (1-2), 189-216.
- Domínguez, J. y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 50-60.
- Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Navarro-Asencio, E. y Thoilliez, B. (2010). Estudio piloto sobre los determinantes en el bienestar infantil desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. Comunicación presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 7-11 Septiembre, Toluca, México.
- Fattore, T., Mason, J. y Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Floden, R.E. y Klinzing, H.G. (1990). What Can Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? A Second Opinion. *Educational Researcher*, 19 (5), 15-20.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta sobre un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 121-137.
- Grasso, M. y Canova, L. (2008). An Assessment of the Quality of Life in the European Union Based on the Social Indicators Approach. *Social Indicators Research*, 87 (1), 1-25.
- Hagerty, M.R., Cummins, R.A., Ferriss, A.L., Land, K., Michalos, A.C., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J. y Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. *Social Indicators Research*, 55 (1), 1-96.
- Hare, W. (1993). *What Makes a Good Teacher*. London: The Althouse Press.
- Herrero, C., Martínez, R. y Villar, A. (2010). Improving the Measurement of Human Development. *Human Development Research*, Paper 12. PNUD-HDRO, Nueva York.
- Holder, M.D. y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Honkanen, M., Hurtig, T., Taanila, A., Moilanen, I., Koponen, H., Mäki, P., Veijola, J., Puustjärvi, A., Ebeling, H. y Koivumaa-Honkanen, H. (2011). Teachers' assessments of children aged eight predict life satisfaction in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20 (9), 469-479.
- Huebner, E.S., y Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Hur, Y. y Testerman, R. (2012). An Index of Child Well-Being at a Local Level in the U.S.: The Case of North Carolina Countries. *Child Indicators Research*, 5 (1), 29-53.
- Korthagen, F.A.J. y Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3-16.

- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mason, J. y Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4 (2), 185-189.
- Meijer, P.C., Zanting, A. y Verloop, N. (2002). How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? Tools, Suggestions, and Significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Stever, N., Thompson, S. y Marks, N. (2009). *National Accounts of Well-being: bringing real wealth onto the balance sheet*. London: New Economics Foundation.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. y Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (7), 889-901.
- OECD (2009). *Doing better for children*. <http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing>
- OECD (2011). *Society at a Glance 2011 - OECD Social Indicators*. <http://www.oecd.org/els/social/indicators/SA G>
- Park, N. y Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental description. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- PNUD (2010). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pertegal, I.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22 (1), 21-36.
- Randolph, J.J., Kangas, M. y Rvokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2 (1), 79-63.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. y Keung, A. (2009). *Understanding Children's Well-Being: A national survey of young people's well-being*. London: The Children's Society.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (2003). Schooling and mental health. En A. J. Sameroff, M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156, 2ª ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Romero, C. y Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 69-89.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.): *Annual Review of Psychology*, 52 (pp. 141 - 166). Palo Alto: Annual Reviews/ Inc.
- Ryff, C.D. y Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 77-86.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sánchez, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 169-178.
- Schussler, D.L., Stooksberry, L.M. y Bercaw, L.A. (2010). Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness. *Journal for Teacher Education*, 61 (4), 350-363.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Sirgy, M.J., Michalos, A.C., Ferriss, A.L., Easterlin, R.A., Patrick, D. y Pavot, W. (2006). The Quality-of-Life (QOL) Research Movement: Past, Present and Future. *Social Indicators Research*, 76 (3), 346-466.
- Suldo, S.M., Riley, K.R. y Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27 (5), 567-582.

- Thoilliez, B. (2011). How to Grow Up Happy: An exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children's Voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323-351.
- Thoilliez, B., Navarro-Asencio, E., López-Martín, E. y Expósito-Casas, E. (2010). Determinants of child well-being: a perspective from students of education. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 Agosto, Helsinki, Finlandia.
- UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Innocenti Report Card 7*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Waterman, AS., Schwartz, S.J. y Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Wilcox-Herzog, A. y Ward, S.L. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6, 2.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M. y Huebner, E.S. (2009). Beyond GPA: toward more comprehensive assessments of student's school experiences. *Child Indicators Research*, 2 (1), 95-108.

ANEXO

Estadísticos descriptivos: dimensión 1

BIENESTAR MATERIAL								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
2. Nivel educativo de la madre.	802	3	4,21	4	4	1,16	1	6
3. Nivel educativo del padre.	801	4	4,19	4	4	1,13	1	6
4. Número de libros en el hogar.	801	4	4,46	5	5	1,19	1	6
5. Realizar viajes durante las vacaciones.	801	4	4,13	4	4	1,25	1	6
7. Número de personas que trabajan en la unidad familiar.	800	5	4,03	4	4	1,26	1	6
8. Ingresos anuales de la unidad familiar.	801	4	4,04	4	4	1,18	1	6
10. Disponer de más de un vehículo familiar.	798	7	2,45	2	1	1,35	1	6
11. Poseer una segunda vivienda.	797	8	2,12	2	1	1,20	1	6
12. Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar.	799	6	4,24	4	4	1,31	1	6
13. Que el niño tenga habitación propia.	797	8	4,26	4	5	1,39	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 2

SALUD Y SEGURIDAD								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Max
14. Tamaño de la vivienda familiar.	799	6	3,34	3	3	1,23	1	6
15. Sufrir acoso en la escuela (bulling).	800	5	5,30	6	6	1,56	1	6
16. Vivir en un ambiente familiar conflictivo y/o violento.	799	6	5,29	6	6	1,57	1	6
17. Ver películas violentas.	799	6	4,55	5	6	1,58	1	6
18. Vivir en un barrio conflictivo y/o violento.	797	8	4,67	5	6	1,49	1	6
19. Cambiar de pareja con frecuencia (promiscuidad).	799	6	4,41	5	6	1,57	1	6
20. Consumir sustancias tóxicas.	799	6	5,09	6	6	1,60	1	6
21. Presenciar peleas escolares.	798	7	4,53	5	6	1,54	1	6
22. Ver la televisión sin supervisión familiar.	798	7	4,29	5	5	1,43	1	6
23. Haber sufrido abusos.	793	12	5,27	6	6	1,59	1	6
24. Haber sufrido alguna situación de maltrato.	797	8	5,30	6	6	1,54	1	6
25. Presentar alguna discapacidad.	798	7	4,12	4	4	1,43	1	6
26. Presentar alguna necesidad educativa especial.	798	7	4,20	4	5	1,40	1	6
27. Presentar alguna enfermedad grave (cardiovascular, diabetes, etc.).	795	10	4,12	4	4	1,40	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 3

BIENESTAR EDUCATIVO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
37. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas en el centro educativo (piscina, gimnasio, pistas deportivas, etc.).	793	12	4,42	5	5	1,17	1	6
38. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas cercanas al hogar (polideportivos, parques, etc.).	797	8	4,38	4	5	1,11	1	6
39. Realizar actividades en centros culturales.	799	6	4,38	4	5	1,10	1	6
40. Utilizar las instalaciones específicas en el centro educativo (laboratorios, sala de música, sala de	794	11	4,51	5	5	1,12	1	6

LA PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS
DETERMINANTES DEL BIENESTAR INFANTIL

informática, etc.).									
41. Realizar actividades extraescolares (baile, música, deporte, etc.).	797	8	4,48	5	5	1,08	1	6	
42. Tener un rendimiento satisfactorio en matemáticas.	796	9	4,31	4	4	1,15	1	6	
43. Tener un rendimiento satisfactorio en lengua.	799	6	4,48	5	5	1,10	1	6	
44. Tener un rendimiento satisfactorio en ciencias.	797	8	4,31	4	5	1,13	1	6	
45. Tener un rendimiento satisfactorio en segundo idioma.	799	6	4,51	5	5	1,21	1	6	
46. Recibir formación que capacite profesionalmente.	784	21	4,82	5	6	1,11	1	6	
47. Trabajo en equipo por parte del profesorado.	786	19	5,13	5	6	0,98	1	6	
48. Coherencia en los principios educativos en toda la comunidad educativa.	784	21	5,23	6	6	1,00	1	6	
49. Comunicación fluida entre los profesores del claustro.	783	22	5,07	5	6	1,04	1	6	
50. Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos.	789	16	5,55	6	6	0,77	1	6	
51. Participación de los alumnos en la gestión del centro.	798	7	4,38	5	5	1,29	1	6	
52. Participación de los progenitores en las AMPA's.	798	7	4,10	4	4	1,39	1	6	
53. Participación de los alumnos en la dinamización y organización de actividades en el centro educativo.	796	9	4,50	5	5	1,20	1	6	
57. Acceder a un puesto de trabajo acorde al nivel de estudios alcanzado.	796	9	5,03	5	6	1,07	1	6	

Estadísticos descriptivos: dimensión 4

RELACIONES CON EL ENTORNO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
60. Pertenecer a una familia reconstituida o mixta.	793	12	3,62	4	3	1,53	1	6
61. Pertenecer a una familia homosexual.	792	13	3,25	3	1	1,69	1	6
62. Pertenecer a una familia nuclear.	791	14	3,52	4	4	1,69	1	6
63. Pertenecer a una familia monoparental.	794	11	3,48	4	4	1,60	1	6
64. Mantener relación con otros miembros de la familia (tíos, primos, abuelos, etc.).	792	13	4,63	5	6	1,36	1	6
65. Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad (pasear, cocinar, hacer deporte, etc.).	794	11	5,32	6	6	0,93	1	6
66. Tener una relación de comunicación fluida con los progenitores.	792	13	5,49	6	6	0,83	1	6
67. Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo.	790	15	5,34	6	6	0,89	1	6
68. Dedicar tiempo a la interacción con iguales (compañeros del centro educativo, otros niños del barrio, etc.).	794	11	5,37	6	6	0,84	1	6
69. Participar en proyectos y actividades sociales.	794	11	4,78	5	5	1,07	1	6
70. Participar en actividades relacionadas con el cuidado y la protección del medio ambiente.	788	17	4,58	5	5	1,15	1	6
71. Practicar actividades deportivas y de ocio en el entorno.	788	17	4,73	5	5	1,05	1	6
72. La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (asociación de vecinos, parroquia, ONG, etc.).	790	15	3,56	4	4	1,39	1	6
73. Estar bien integrado en el aula con los compañeros.	791	14	5,47	6	6	0,76	1	6
74. Recibir ayuda de los progenitores en la realización de tareas escolares.	789	16	5,05	5	6	0,98	1	6
75. El clima del aula.	789	16	5,41	6	6	0,85	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 5

BIENESTAR SUBJETIVO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
76. Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula.	788	17	5,32	6	6	0,90	1	6
77. Compartir la comida principal del día con los progenitores.	791	14	4,62	5	5	1,25	1	6
78. Al menos uno de los progenitores se encuentran en el domicilio familiar al finalizar la jornada escolar.	786	19	5,03	5	6	1,05	1	6
79. Valoración positiva que el niño hace de su futuro.	788	17	5,23	5	6	0,91	1	6
80. Actitud positiva del niño ante las dificultades.	790	15	5,40	6	6	0,80	1	6
81. Nivel de satisfacción del niño con su propia vida.	787	18	5,52	6	6	0,77	1	6
82. Capacidad del niño para disfrutar en el día a día.	789	16	5,48	6	6	0,75	1	6
83. Capacidad del niño para valorar sus éxitos.	785	20	5,43	6	6	0,82	2	6
84. Capacidad del niño para esforzarse y mejorar.	783	22	5,54	6	6	0,73	1	6
85. Capacidad del niño para reconocer sus fracasos.	787	18	5,41	6	6	0,83	1	6
86. Valoración que el niño hace del conjunto de sus capacidades.	785	20	5,31	6	6	0,83	1	6
87. Percepción que el niño tiene de la relación con sus iguales.	782	23	5,26	5	6	0,85	1	6
88. Percepción que el niño tiene de la relación con sus hermanos.	784	21	5,27	5	6	0,87	1	6
89. Percepción que el niño tiene de la relación con sus padres.	789	16	5,41	6	6	0,83	1	6
90. Que el niño esté apático, con bajo estado de ánimo y/o deprimido.	788	17	4,89	6	6	1,62	1	6
91. Que el niño sienta malestar físico.	790	15	4,71	5	6	1,60	1	6
92. Tener sentimientos positivos hacia el centro educativo.	789	16	5,02	5	6	1,01	1	6
93. Valoración que el niño hace de la relación con sus profesores.	786	19	4,97	5	5	0,97	1	6
94. Actitud escéptica del niño hacia el futuro.	789	16	4,66	5	5	1,33	1	6
95. Valoración que el niño hace de la percepción que los demás tienen de él.	794	11	5,03	5	6	1,01	1	6

ARTÍCULO ORIGINAL

Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad

Rosario Cerrillo Martín

charo.cerrillo@uam.es

Dolores Izuzquiza Gasset

lola.izuzquiza@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez

miegido@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El artículo sintetiza los resultados de una investigación en la que se evaluó el impacto que la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual ha generado en el entorno universitario. En esta investigación inclusiva se ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa. Mediante cuestionarios y entrevistas se recabó información de toda la comunidad universitaria. Los resultados permiten ofrecer argumentos que justifican, con base científica, la conveniencia de la inclusión en la Universidad de personas con discapacidad intelectual porque contribuyen a construir una mejor Universidad. En la discusión se relacionan los resultados hallados con los de otras investigaciones de ámbito nacional e internacional.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Investigación Inclusiva, Discapacidad Intelectual, Universidad

Inclusion in University of young people with intellectual disability

ABSTRACT: This article offers a summary of the results obtained from a research that has assessed the impact that intellectually disabled young students' inclusion has on the university environment. This inclusive research has been conducted with both quantitative and qualitative methodologies. Information from all relevant groups was collected with questionnaires and interviews. Research results justify on scientific grounds the appropriateness of intellectually disabled students' inclusion in university campuses as such inclusion largely contributes to the building of a better university life in a broad sense. Final discussion compares these outcomes with others obtained nationally and internationally.

KEY WORDS: Inclusion, Inclusive Research, Intellectual Disability, University

Nota de agradecimiento:

* En este artículo se presentan los resultados de una investigación titulada "*Estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario*", dirigida por Rosario Cerrillo. Se trata de un proyecto de investigación competitivo cofinanciado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid (Ref. CCG08-UAM/HUM-4071). Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a estas instituciones y a todas las personas que han colaborado en el proyecto.

Fecha de recepción 31/07/2012 · Fecha de aceptación 4/04/2013

Dirección de contacto:

Rosario Cerrillo Martín

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Despacho III-303

Universidad Autónoma de Madrid

Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3

28049 MADRID

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (en adelante UAM) y la Fundación Prodis, al poner en marcha en el curso 2004/2005 el Programa de Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, construyeron los cimientos de una iniciativa pionera en España. Dicho Programa, actualmente reconocido como Título Propio de la UAM, se desarrolla en el marco de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS de inclusión socio-laboral de personas con discapacidad intelectual.

Aunque no es objeto de este artículo desarrollar una presentación detallada de las características del citado Programa, sobre el que puede encontrarse información pormenorizada en De Miguel y Cerrillo (2010a), conviene, en aras de la claridad expositiva, apuntar brevemente en qué consiste.

Por obvio que parezca, se debe empezar afirmando que, al tratarse de un Título Propio de la UAM, sus estudiantes son miembros de la comunidad universitaria. En la UAM, los jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual del Programa (todos mayores de 18 años) asisten a sus clases en las aulas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación durante dos cursos académicos. Se forman para mejorar su empleabilidad y posibilitar su integración en empresas ordinarias, mediante la metodología del empleo con apoyo. Durante el Programa, los estudiantes se interrelacionan con otros miembros de la comunidad universitaria, de modo formal e informal (en las cafeterías, las bibliotecas, los pasillos de la UAM, el viaje fin de estudios y en la vida del campus, en general). Precisamente porque estas ocasiones para la interrelación existen, se hace relevante preguntarse en qué medida el desarrollo de este Título Propio de la UAM modifica actitudes

hacia la discapacidad en los colectivos citados (estudiantes, profesores y personal no docente) y, en consecuencia, enriquece, o no, la vida universitaria. He ahí el sentido y alcance de la investigación que este artículo presenta.

El Programa supone una apuesta decidida por la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Entre sus características destacan las siguientes: se centra en la persona y persigue promover la autodeterminación; requiere el trabajo coordinado de un equipo de formación y un equipo de mediación laboral; permite la participación de estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía mediante grupos de aprendizaje cooperativo; incluye un periodo de Prácticum que se desarrolla en distintos servicios y departamentos de la UAM; y, por último, es objeto de investigación continua con el ánimo de mejorar, permanentemente, su configuración curricular y su organización.

En cuanto a la inclusión en el mercado laboral, hay que destacar que el 100% de los egresados ha sido contratado por diferentes empresas, en puestos en los que realizan su trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro profesional (Izuzquiza y De la Herrán, 2010).

Respecto al sentido y justificación de una iniciativa de estas características, el desarrollo de procesos de inclusión de personas con discapacidad en las universidades cuenta con un soporte jurídico-constitucional (derecho a la educación y derecho al trabajo).

Si los resultados del Programa que nos ocupa son exitosos en términos de integración laboral y gozan de plena justificación social, jurídica y política, como acaba de apuntarse, únase a estos argumentos en pro de la inclusión universitaria de las personas con discapacidad intelectual, un tercer argumento: la inclusión enriquece la vida universitaria, mejora objetivamente la Universidad como institución y como comunidad. Esta perspectiva ayuda a explicar la finalidad de la investigación que se presenta.

En efecto, las instituciones de Educación Superior están inmersas en la implantación de las nuevas Titulaciones, siguiendo las directrices

del Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco, la UAM ha apostado por un Título Propio de Formación para la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual. La investigación que se presenta aporta sólidos argumentos para defender que, a la vista de los beneficios que genera, esta línea inclusiva en el ámbito universitario está plenamente justificada.

Como afirma Farrell (2000), la inclusión y la exclusión deben ser abordadas desde modelos de investigación contextualizados y locales que permitan captar el complejo entramado de las mismas y que ilustren la forma en que se van configurando esos procesos, no solo sus resultados. Esto es lo que aquí se pretende: aportar una evidencia más, de sólida base científica, que justifique el acierto de iniciativas inclusivas, en este caso en el contexto universitario, concretamente en la UAM.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Universidad, como institución educativa, supone tanto el tramo superior de enseñanza, en el que se prepara a los profesionales de alta cualificación, como un marco de convivencia para el desarrollo del alumnado, marco que adquiere su auténtica dimensión en la atención prestada a las singularidades que conforman su diversidad social.

La inclusión de jóvenes con discapacidad en la Universidad ha sido objeto de investigación principalmente en el mundo anglosajón: en el Reino Unido (Borland y James, 1999; Fuller, Bradley y Hall, 2006; Fuller, Bradley, y Healey, 2004; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Holloway, 2001; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Taylor, Baskett y Wren, 2010; y Tinklin y Hall, 1999), en Irlanda (Shevlin, Kenny y McNeela, 2004), en Australia (Ryan y Struths, 2004) y en Botswana (Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

Estos autores subrayan que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es, en primer lugar, una exigencia de justicia social (Riddell et al., 2005); en segundo lugar, una fuente de enriquecedora diversidad para la comunidad universitaria y para la sociedad en su conjunto (Ryan y Struths, 2004); y, en tercer

lugar, una experiencia que implica profundos cambios en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999).

Por los motivos señalados en el párrafo anterior, tiene pleno sentido profundizar en la eliminación de las barreras para la efectiva inclusión de personas con discapacidad en la Universidad, que garanticen su acceso y su plena integración en la vida universitaria. No se trata del mero cumplimiento de las leyes allá donde existan, sino de la creación de un entorno universitario verdaderamente inclusivo (Paul, 2000). Es decir, no se trata únicamente de que aumente la matriculación de estudiantes con alguna discapacidad, sino que se trata de que estos estudiantes dispongan de los recursos, servicios y apoyos que precisen, incluso si eso supone, en ciertos casos, el establecimiento de cambios en la gestión universitaria que la legislación británica y algunos autores (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004) han denominado “ajustes razonables” (*reasonable adjustments*).

Por otro lado, los beneficios socioeducativos de la inclusión producen efectos normalizadores de varias clases: sociales, afectivos y de equilibrio personal, relativos al sentimiento de no exclusión (Borland y James, 1999); académicos o de educación para la justicia social (Riddell et al., 2005); y, por último, laborales o de empleabilidad, relativos al número, clase y permanencia en los empleos conseguidos por las personas con discapacidad (Ryan y Struths, 2004).

En la medida en que la inclusión universitaria representa un paso anterior a la inserción profesional, este hecho habrá de orientar los procesos inclusivos posteriores y, en este sentido, las cifras reflejan por sí solas la necesidad de avanzar. Así, en España la tasa de desempleo del colectivo de personas con discapacidad intelectual es más elevada que la del conjunto de ciudadanos en todas las edades.

En el momento actual, las políticas de integración desarrolladas en España repercuten positivamente en la formación universitaria de personas con discapacidad. Sin embargo, el desafío tiene especial envergadura en relación con las personas con discapacidad intelectual. Prueba de ello es el “Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad” (Peralta, 2007). En

él se analiza la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad, se identifican problemas de acceso a la educación y permanencia en las aulas y buenas prácticas existentes en el sistema educativo universitario. Sin embargo, en sus conclusiones no se menciona, ni directa ni indirectamente, a los estudiantes con discapacidad intelectual. El desarrollo de los principios de igualdad de oportunidades y de integración parece referirse exclusivamente a las discapacidades físicas y sensoriales, estableciéndose, implícitamente, que la Universidad no es un espacio donde quepan las personas con discapacidad intelectual.

No es objeto de este artículo ofrecer una panorámica exhaustiva de todas las iniciativas de inclusión de personas con discapacidad intelectual que puedan existir en las universidades españolas, sin embargo es un hecho que las universidades que contemplan entre sus posibles estudiantes a personas con discapacidad intelectual son excepcionales.

Así, si se resume la situación de la inclusión de personas con discapacidad intelectual en nuestras universidades a partir de la bibliografía existente (Casado y Cifuentes, 2003; Castillo, 2000; Forteza y Ortego, 2003; Ibáñez, 2002; Molina y González-Badía, 2006; Segura y Andreu, 1999; Universidad Autónoma de Madrid, 2004; Universidad de Málaga, 2007; Universidad del País Vasco, 2001) se puede concluir que el esfuerzo que se ha realizado para incluir personas con otras discapacidades (físicas o sensoriales) no se ha realizado todavía de modo generalizado en relación con la discapacidad intelectual, de manera que la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en las universidades españolas es prácticamente testimonial.

Las universidades españolas no han atendido en el pasado las necesidades sociales, académicas y de preparación para el empleo de este colectivo por las siguientes razones: pervive un contexto universitario y social todavía excluyente; no han existido iniciativas legislativas que hayan regulado adecuadamente las demandas de formación de esta población; diseñar e implementar programas ajustados a las características y necesidades de estas personas son tareas muy complejas que exigen formación

del profesorado universitario para una educación inclusiva.

En relación con ello, pueden identificarse tres clases de actitudes hacia la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad:

- * *Excluyente*, asociada a lo que Peralta (2007) llama “núcleo duro” (p. 77): la no aceptación de la diversidad como valor añadido de una sociedad e indicador de calidad de un sistema educativo.
- * *Selectiva o parcial*, asociada a la aceptación de las discapacidades mayoritarias (motórica y sensorial) como únicas susceptibles de normalización e inclusión.
- * *Incluyente*, asociada a la aceptación añadida a las anteriores de la discapacidad intelectual, que es susceptible de normalización e inclusión con programas educativos adecuados.

En el panorama internacional ya se ha apuntado que los países anglosajones han sido los más activos en la investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad en general y puede añadirse ahora que, además, son estos países los que están desarrollando un mayor número de programas que incluyen a personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Así, existen programas de inclusión universitaria de alumnos con discapacidad intelectual en Canadá, Estados Unidos, Australia e Irlanda.

En Canadá, el programa *On Campus*, impulsado por la Oficina Regional de Edmonton (Alberta), es quizá uno de los más documentados en la literatura sobre discapacidad (Bowman y Skinner, 1994; McDonald et al., 1997; Utdisky et al., 1998), uno de los primeros que utilizó la Universidad como entorno de formación y uno de los que ha servido de modelo para la expansión internacional de programas de formación laboral de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Así, por ejemplo, los programas finlandeses siguieron el modelo canadiense (Salovita, 2000). También en relación con Canadá hay que mencionar el desarrollo de la denominada Educación Post-Secundaria

Inclusiva (*Inclusive Post-Secondary Education, IPSE*) apoyada por la Sociedad para la Educación Inclusiva (STEPS) (Hart et al., 2006; Uditsky y Hughson, 2006; Weinkauff, 2002).

En Estados Unidos destaca la iniciativa *Think College*, Instituto para la Inclusión en la Comunidad (*Institute for Community Inclusion, ICI*), de la Universidad de Boston; sirvió de impulso para la creación del Consorcio para la Educación Post-Secundaria de Personas con Discapacidad Intelectual (*Consortium for Postsecondary Education for Individuals with Developmental Disabilities*) que agrupa a los Centros Universitarios para la Excelencia en la Educación, la Investigación y los Servicios a Personas con Discapacidad (*University Centers for Excellence in Developmental Disabilities Education, Research, and Service, UCEDDs*). Entre más de sesenta universidades comprometidas con el proyecto, destaca en la actualidad el *Programa Pathway*, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA).

Finalmente, en Australia, conviene señalar el programa *Up the Hill* de la Universidad de Flinders de Adelaida (Estado de Australia Meridional), que ha sido analizado por Lobban (2002) y en Irlanda merece la pena mencionar el *Certificado en Vida Contemporánea* del *Trinity College*, de la Universidad de Dublín.

En todas estas experiencias, para que la inclusión educativa sea plena, es necesario identificar y eliminar las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los estudiantes más vulnerables. Es precisamente la presencia de estos estudiantes en los contextos ordinarios la que permite tomar conciencia de cómo determinadas concepciones, prácticas, políticas y culturas se configuran como tales barreras (Echeita, 2009).

Se hace necesario analizar la inclusión /exclusión teniendo en cuenta su dimensión dinámica, como un proceso que se construye más que como un estado (Susinos, 2007, p. 121):

“tenemos que analizar la exclusión en su dimensión dinámica, como un proceso durante el cual los jóvenes con discapacidad o de grupos sociales y culturales desfavorecidos van encontrando a lo largo de su vida sucesivas barreras. Esas barreras actúan como

obstáculos o impedimentos para la plena participación social y excluyen o segregan”.

Esto requiere incluir la propia perspectiva de los jóvenes con discapacidad intelectual en la indagación sobre los procesos de inclusión. Esta estrategia es coherente con el creciente reconocimiento de las personas con discapacidad intelectual como sujetos activos capaces de participar en todo aquello que afecta a sus vidas (autodeterminación y búsqueda de la Calidad de Vida). Conviene, para ello, utilizar metodologías que permitan “dar la voz” a quienes hasta ahora la tenían negada, a los grupos que no tienen historia escrita o documental, entre los que claramente se encuentra el colectivo de las personas con discapacidad intelectual (Rojas, 2008; Susinos, 2007; Susinos y Calvo, 2006; Susinos, Calvo y Rojas, 2009; Susinos y Parrilla, 2004; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos, Rojas, y Haya, 2004). No obstante, escuchar y ser sensible a lo que estas personas sienten puede facilitar el cambio de concepciones, actitudes y prácticas, aunque no es por sí mismo garantía de que se produzca (Ainscow, 2005).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

3.1. Finalidad y objetivos

La finalidad de la investigación ha sido evaluar el impacto de la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Autónoma de Madrid. Los objetivos específicos que nos propusimos alcanzar en el desarrollo de esta investigación se concretan en los siguientes:

- * Analizar los cambios que se producen (en profesores, estudiantes y personal no docente de la UAM) en la actitud hacia la discapacidad intelectual debidos a la interrelación con los jóvenes que cursan el Programa de Formación para la Inclusión Laboral.
- * Analizar los cambios en la actitud hacia su propia discapacidad que se observen en los estudiantes y egresados del Programa de Formación para la Inclusión Laboral y que tengan por causa su presencia en el entorno universitario.
- * Conocer el nivel de satisfacción de estudiantes y egresados del Programa de

Formación para la Inclusión Laboral con la experiencia de inclusión.

- * Analizar si se han producido modificaciones en los distintos departamentos y servicios de la UAM en los que realizan sus prácticas los alumnos del Programa de Formación para la Inclusión Laboral.

3.2. Muestra y variables

La investigación se ha realizado a partir de las aportaciones de todos los colectivos relacionados con el Programa de Formación para la Inclusión Laboral: estudiantes y egresados del Programa de Formación para la Inclusión Laboral (jóvenes con discapacidad intelectual); profesores del Programa; mediadores laborales voluntarios (estudiantes de Magisterio que acompañan a los jóvenes con discapacidad intelectual en sus puestos de prácticas); colaboradores en los servicios y departamentos de la UAM donde los alumnos realizan el período de prácticas; estudiantes de Máster y Psicopedagogía que realizan su Prácticum en el Programa y otros estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación que no tienen vinculación directa con el Programa.

La muestra se ha seleccionado mediante un *muestreo no probabilístico de tipo intencional*. Se ha procurado que los sujetos conozcan, aunque sea superficialmente, al colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual. Así, la muestra se ha compuesto de 117 estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, no vinculados directamente con el Programa (de una población total compuesta por 3.107 estudiantes), 25 colaboradores en los lugares de prácticas (de 30), 25 mediadores laborales voluntarios (de 40), 41 estudiantes y egresados del Programa de Formación para la Inclusión Laboral (de una población total de 51), 3 estudiantes de Máster o Psicopedagogía que habían realizado sus prácticas en el Programa (de 4) y todos los profesores (8) de dicho Programa.

Como intervienen en el estudio variables múltiples, se hizo necesario, teniendo en cuenta la estructura del trabajo empírico, distinguir variables de entrada, variables de proceso y variables de producto. Las *variables de entrada*

contemplan las características personales, académicas y profesionales de las personas implicadas en el trabajo, así como las variables relacionadas con los aspectos contextuales. Las *variables de proceso* son aquellas sobre las que se solicita, a los diferentes colectivos de la muestra, la valoración de la experiencia de inclusión en el entorno universitario. Las *variables de producto* se identifican con los resultados del trabajo empírico.

3.3. Instrumentos

Dada la naturaleza del trabajo, se han utilizado dos tipos de instrumentos: por una parte, una escala de actitudes hacia la discapacidad intelectual (diseñada y validada por el equipo de investigación) y, por otra, entrevistas, con guiones diferentes para cada colectivo de la muestra.

3.3.1. La escala de actitudes hacia la discapacidad intelectual

El equipo investigador decidió diseñar una escala como instrumento de recogida de información. Constaba de tres apartados: en el primero, se recogía información sobre las características personales y contextuales de los sujetos que respondían (fecha, edad, sexo, contacto previo con personas con discapacidad intelectual, etc.); el segundo, permitía obtener las valoraciones de los colectivos que configuran la muestra sobre diversas cuestiones para recabar información sobre las actitudes hacia la discapacidad intelectual; en el tercer apartado, se incluían ítems relacionados con la presencia y participación de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. En total, se establecieron 22 ítems para esta escala (se presentan en el Cuadro 3, donde se muestran los resultados del análisis factorial).

Dada la diversidad de características de los colectivos a los que se habría de aplicar la escala de actitudes, se optó por utilizar una escala de *Likert*, con cinco categorías: *no sabe/no contesta, nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo*.

Para garantizar que el instrumento diseñado cumplía con los requisitos técnicos exigidos, se procedió a una primera aplicación en una muestra reducida de sujetos, que asegurara su similitud con la muestra definitiva.

Con los datos recogidos de esta aplicación, se procedió al cálculo de los indicadores de fiabilidad del instrumento mediante el procedimiento *Alfa de Cronbach*. El valor obtenido fue 0,89, dato que indica un valor alto de fiabilidad del cuestionario.

Respecto a la *validez*, el procedimiento que se consideró más apropiado fue el de la *validez de contenido*, que garantizaría la suficiencia y la representatividad de los ítems. Para determinar la validez de contenido se recabó la opinión de 12 jueces o expertos en discapacidad intelectual. Las respuestas de los jueces pusieron de manifiesto una valoración positiva sobre el fondo y la forma del cuestionario: abarcaba todos los aspectos de interés para cubrir los objetivos fijados en la investigación y, además,

la forma de redacción y presentación era comprensible y adecuada.

3.3.2. Las entrevistas

El segundo instrumento seleccionado fue la entrevista. Dada la naturaleza de la investigación se optó por la entrevista abierta, que permitía explorar aspectos de interés con mayor profundidad. Debido a las peculiaridades de cada colectivo, se elaboraron distintos guiones con preguntas específicas para cada uno de ellos. Sirva como ejemplo el guión diseñado para las entrevistas a las personas con discapacidad intelectual, estudiantes o egresados del Programa, que se presenta en la Tabla 1. El hecho de que se entrevistase a los jóvenes con discapacidad intelectual responde al carácter inclusivo de la investigación (Parrilla, 2009).

¿Te gusta estudiar en la Universidad? ¿Por qué?
¿Qué es lo que más te gusta de estudiar en la UAM? Especifica.
¿Qué es lo que menos te gusta de estudiar en la UAM? Especifica.
¿Qué haces los fines de semana? ¿Con quién sales? ¿Quedas con gente de la UAM? ¿Les consideras tus amigos?
¿Tus profesores te han ayudado a saber cómo desenvolverte en la Universidad? ¿En qué?
¿Te han ayudado los mediadores laborales a trabajar como uno más en tu puesto de prácticas? ¿Cómo?
¿Participas habitualmente en actividades del entorno universitario tales como actos culturales, deportes, actividades recreativas, etc.?
¿Te ha gustado realizar las prácticas en distintos lugares de la UAM? ¿Qué has aprendido? ¿Cómo te sentías al principio y cómo te sientes ahora?
¿Crees que una persona con discapacidad intelectual puede realizar actividades de voluntariado?
¿Has vivido alguna experiencia de voluntariado? Indícala ¿qué te ha aportado?
¿Cómo te sientes en la Universidad?
¿Te permiten utilizar todos los servicios de la UAM?
¿Qué servicios utilizas? ¿Por qué? ¿Cuáles te gustaría utilizar que no utilices? ¿Por qué?
¿Qué propondrías para sentirte/estar mejor? En clase / con los compañeros / con los profesores / en los lugares de prácticas, etc.

Tabla 1. Guión para la realización de las entrevistas al colectivo “Estudiantes y Egresados del Programa de Formación para la Inclusión Laboral”

3.4. Procedimiento

Para alcanzar los objetivos propuestos, en el proceso de la investigación se han diferenciado varias fases. En primer lugar, el equipo investigador fue elaborando el marco teórico de la investigación. Paralelamente, se revisaron los documentos institucionales de la UAM, con la finalidad de valorar si la presencia de personas con discapacidad intelectual había generado transformaciones en los documentos

del entorno universitario y en la gestión de recursos.

Una vez diseñado el marco teórico de la investigación y realizado el análisis documental, se elaboraron los instrumentos de recogida de datos (escala de actitudes hacia la discapacidad intelectual y entrevistas). Diseñados y validados los instrumentos, se procedió a la recogida de datos. La escala se aplicó a todos los colectivos de la muestra, obteniéndose la respuesta de 204 sujetos. Las entrevistas se realizaron a todos los colectivos excepto al de estudiantes de la

Facultad de Formación de Profesorado y Educación que no tenían vinculación directa con el Programa, ya que se consideró que no

aportarían información relevante. Se realizaron, en total, 100 entrevistas.

GRUPOS DE SUJETOS	POBLACIÓN	MUESTRA	ESCALA	ENTREVISTAS
Estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM que conocen la existencia del Programa para la Inclusión Laboral, pero no tienen contacto directo, ni continuo, con los jóvenes con discapacidad intelectual.	3.107	117	117	0
Colaboradores en los lugares de trabajo donde los alumnos realizan el período de prácticas - “apoyos naturales”.	30	25	11	25
Mediadores laborales voluntarios - estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía que acompañan a los alumnos del Programa de Formación para la Inclusión Laboral en sus puestos de prácticas.	40	25	27	25
Estudiantes de Máster y Psicopedagogía que realizan su prácticum trabajando en el Programa de Formación para la Inclusión Laboral.	4	3		3
Estudiantes y egresados del Programa de Formación para la Inclusión Laboral (jóvenes con discapacidad intelectual)	51	41	41	40
Profesores del Programa de Formación para la Inclusión Laboral.	8	8	8	7
			204	100

Tabla 2. Población, muestra e instrumentos aplicados

Recogidos todos los datos, se procedió a su estudio. El análisis y tratamiento de los datos cuantitativos se ha realizado con el programa SPSS. Por otro lado, se ha utilizado el programa ATLAS.ti para analizar los datos cualitativos.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del análisis cuantitativo

Para el análisis de los datos aportados por la escala se realizó, en primer lugar, un estudio descriptivo donde se recogían los estadísticos básicos, sobre todo la media de la valoración de los diferentes ítems en cada uno de los grupos objeto de estudio. Para realizar dicho estudio descriptivo, se centró el análisis en los datos generales aportados por cada uno de los colectivos sobre los que se había recogido la información.

En síntesis, los estudiantes y egresados del Programa de Formación para la Inclusión

Laboral se muestran muy satisfechos con las mejoras percibidas en el reconocimiento de sus derechos como grupo social y la buena acogida e integración que han tenido en el entorno universitario. Además, valoran que se les potencie actuar con autonomía y relacionarse con otras personas de su entorno.

Los profesores del Programa valoran de forma muy positiva la labor que la UAM realiza con este colectivo de estudiantes. Opinan que la calidad de vida de estas personas y su manera de relacionarse con los demás es positiva, aunque identifican algunas áreas de mejora. Sin embargo, se manifiestan muy críticos cuando se les pide que valoren las condiciones de integración educativa, social y laboral de las personas con discapacidad intelectual. En su opinión, todavía existen barreras sociales importantes que impiden que se considere a las personas con discapacidad intelectual como ciudadanos con plenos derechos.

Los mediadores laborales, estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación que voluntariamente apoyan a los alumnos del Programa de Formación Laboral en su periodo de prácticas, valoran muy positivamente todo lo relacionado con la comunidad universitaria y lo que está directamente vinculado al entorno laboral (puestos de prácticas en los distintos servicios y departamentos de la UAM). En valores medios sitúan aquello que se relaciona con los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad.

Los colaboradores en los lugares de trabajo donde los estudiantes del Programa de Formación para la Inclusión Laboral realizan el período de prácticas y los estudiantes de Máster y Psicopedagogía que realizan su Prácticum en el Programa, valoran muy positivamente todo lo relacionado con la comunidad universitaria, consideran que la tarea que desarrolla la UAM en la formación de los estudiantes es encomiable y necesaria. Con valores ligeramente inferiores, pero también muy positivos, destacan los aspectos vinculados de manera directa al entorno laboral. En una posición intermedia se encuentran los ítems vinculados a la forma de ser y de actuar de las personas con discapacidad en su entorno de vida social y personal. La valoración más baja aparece unida a los aspectos relacionados con la integración en la sociedad y la aceptación por otras personas que viven en su entorno.

Los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación que conocen la existencia del Programa, pero no tienen contacto directo, ni continuo, con los jóvenes con discapacidad intelectual, se sienten plenamente identificados con la tarea de formación que se realiza en la UAM. Valoran la riqueza que supone para todos la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en el campus y la posibilidad de interrelación con ellos. Además, consideran que hay que luchar por reconocer su derecho a desarrollar una actividad laboral en las mismas condiciones que el conjunto de la ciudadanía.

Una vez realizado el estudio descriptivo, para realizar el análisis comparativo de los datos aportados por los cuestionarios, se compararon las apreciaciones, opiniones y valoraciones de los distintos colectivos de la muestra. Las preguntas que forman parte de la escala de

actitudes utilizada en el presente estudio pueden ser agrupadas en grupos homogéneos de variables a partir de su cercanía (medida por su correlación). Como se puede apreciar en la Tabla 3, el análisis factorial realizado agrupa las preguntas de la escala de actitudes en cinco factores.

Un primer factor que llamaremos “Capacidades” se conforma con las preguntas: *Hacen muchas cosas tan bien como cualquier otra persona; Son constantes; Aprenden a desplazarse solos por una gran ciudad; Son capaces de relacionarse con los demás satisfactoriamente; Deben tener capacidad legal para gestionar su dinero; Deben tener capacidad legal para votar; Tienen la misma salud mental que otras personas; y Confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad.*

Un segundo factor al que se ha denominado “Inclusión universitaria” se conforma con las preguntas: *Aportan valores que enriquecen el entorno laboral; Las universidades deberían ofrecer programas de formación adaptados a personas con discapacidad intelectual; La inclusión en el entorno universitario de personas con discapacidad intelectual favorece la aceptación de la diferencia; La presencia de personas con discapacidad intelectual enriquece a la comunidad universitaria; y La presencia en la facultad de los alumnos del Programa de Formación Laboral ha mejorado mi actitud hacia la discapacidad intelectual.*

El tercer factor denominado “Integración social” se conforma por: *Establecen relaciones de amistad con otras que no tengan discapacidad; Se integran en la sociedad del mismo modo que el resto de la población; Tienen la misma calidad de vida que el resto; y Están integradas en la sociedad.* El cuarto factor hace referencia a la “Proyección familiar” y se compone de las preguntas: *Tienen derecho a casarse y Tienen derecho a tener hijos.* Y por último, el quinto factor es relativo a “Derechos laborales”, y queda definido por: *Pueden trabajar y Deben percibir el mismo sueldo que otro trabajador de su misma categoría sin discapacidad.*

ROSARIO CERRILLO MARTÍN, DOLORES IZUZQUIZA GASSET
e INMACULADA EGIDO GÁLVEZ

	Factor 1: Capacidades	Factor 2: Inclusión universitaria	Factor 3: Integración social	Factor 4: Proyección familiar	Factor 5: Derechos laborales
Hacen muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	,458	,235	,106	,222	,310
Son constantes.	,586	,224	,184	,047	-,022
Establecen relaciones de amistad con otras que no tengan discapacidad.	,167	,202	,595	,217	-,111
Aprenden a desplazarse solas por una gran ciudad.	,597	,095	,172	,233	-,043
Son capaces de relacionarse con los demás satisfactoriamente.	,598	,217	,345	-,017	,111
Deben tener capacidad legal para gestionar su dinero.	,606	,091	,092	,521	-,194
Deben tener capacidad legal para votar.	,542	,088	,061	,543	,109
Tienen derecho a casarse.	,070	,211	,068	,792	,226
Pueden trabajar.	,141	,316	,147	,145	,648
Deben percibir el mismo sueldo que otro trabajador de su misma categoría sin discapacidad.	,155	,380	,092	,210	,677
Tienen la misma salud mental que otras personas.	,646	-,003	,145	,053	,371
Confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad.	,509	-,040	,338	,085	,267
Se integran en la sociedad del mismo modo que el resto de la población.	,373	,109	,712	-,015	,095
Aportan valores que enriquecen el entorno laboral.	,227	,608	,177	,111	,281
Tienen la misma calidad de vida que el resto.	,246	-,017	,689	,108	,232
Están integradas en la sociedad.	,068	,010	,814	,104	,068
Tienen derecho a tener hijos.	,139	,112	,256	,732	,165
Las Universidades deberían ofrecer programas de formación adaptados a personas con discapacidad intelectual.	-,018	,665	,115	,140	,251
La inclusión en el entorno universitario de personas con discapacidad intelectual favorece la aceptación de la diferencia.	-,015	,793	,020	,130	-,065
La presencia de personas con discapacidad intelectual enriquece a la comunidad universitaria.	,197	,776	-,047	,163	,178
Me gustaría trabajar junto a una persona con discapacidad intelectual.	,347	,492	,089	-,013	,205
La presencia en la facultad de los alumnos del Programa de Formación Laboral ha mejorado mi actitud hacia la discapacidad intelectual.	,398	,507	,049	-,193	-,414

Tabla 3. Resultados del Análisis Factorial

Para conocer cuáles son las opiniones que cada uno de los colectivos del estudio arroja sobre cada uno de los factores conformados, se lleva a cabo un análisis de varianza ANOVA que permitirá contrastar la hipótesis de igualdad entre las medias. Los resultados aportados por el estadístico F de la prueba mostrarán el grado de

parecido existente entre las medias que se comparan. Además, se determinará la existencia de diferencias entre las medias a través de los contrastes a posteriori, *Post Hoc*, que ofrecerá la agrupación de cada grupo de sujetos en cada factor (Tabla 4).

	MEDIA Estudiantes y egresados Programa (N=41)	MEDIA Profesores Programa (N=8)	MEDIA Colaboradores lugares prácticas o "apoyos naturales" (N=11)	MEDIA Estudiantes Facultad sin Contacto directo con el programa (N=117)	MEDIA Mediadores Laborales Voluntarios + Estudiantes Prácticum Máster y Psicopedagogía (N=27)	F	sig
Capacidades	0,95 ^a	0,30 ^{ab}	-0,01 ^a	-0,34 ^b	-0,04 ^a	16,71	0,00
Inclusión universitaria	-0,07 ^a	-0,12 ^a	0,23 ^a	-0,02 ^a	0,11 ^a	0,31	0,87
Integración social	0,79 ^b	-0,81 ^a	-0,78 ^a	-0,07 ^a	-0,33 ^a	12,60	0,00
Proyección familiar	0,56 ^b	-0,88 ^a	0,04 ^b	-0,11 ^{ab}	-0,13 ^{ab}	5,69	0,00
Derechos laborales	0,09 ^{ab}	0,59 ^b	0,28 ^{ab}	-0,02 ^{ab}	-0,34 ^a	1,80	0,13

Resultados de los contrastes Post Hoc:

a: Pertenencia al subconjunto homogéneo "a" dentro de cada variable.

b: Pertenencia al subconjunto homogéneo "b" dentro de cada variable.

Tabla 4. Puntuaciones medias en cada factor por colectivo y contrastes *Post Hoc*. Escala de actitudes hacia la discapacidad intelectual

El análisis de varianza refleja mayores puntuaciones de los estudiantes y egresados del Programa de Formación Laboral en los constructos "Capacidades", "Integración social", y "Proyección familiar". Los "apoyos naturales", o colaboradores en los lugares de prácticas, obtienen mayor puntuación en "Inclusión universitaria" y "Derechos Laborales".

Del estudio de los resultados obtenidos de los contrastes *Post Hoc* se puede apreciar que los estudiantes y egresados del programa tienen opiniones diferentes con respecto al resto de colectivos, aunque con matices. Con respecto a las "Capacidades", las agrupaciones muestran que la opinión de estudiantes de la facultad que no tienen contacto directo con el programa es muy diferente a la de los estudiantes y egresados del programa. En relación a la "Integración social", la opinión de los jóvenes con discapacidad intelectual (estudiantes y egresados del programa) difiere de cualquiera de los otros colectivos. En relación a la "Proyección familiar" son los profesores del programa quienes cuentan con opiniones más diferentes a las de los estudiantes y egresados de dicho programa.

El análisis de varianza realizado muestra que no hay diferencias significativas entre las medias de los participantes para los factores "Inclusión universitaria" y "Derechos laborales".

4.2. Resultados del análisis cualitativo

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo son coherentes con los del análisis cuantitativo. El colectivo de estudiantes y egresados del Programa, jóvenes con discapacidad intelectual, pone de manifiesto su profundo agradecimiento, se sienten privilegiados y explican que la UAM les ha brindado la oportunidad de aumentar su autonomía: *"al estar en estos cursos me he sentido muy aceptado, muy querido y apoyado... he pegado un gran cambio y ahora soy más autónomo y más maduro... Ya me sé valer por mí mismo"*.

Lo que más les gusta del ambiente universitario es que les abre nuevos horizontes y posibilidades (*"me gusta el ambiente de aquí, universitario, que es como una gran ciudad que tú antes no sabías ni que existía"*), y les ofrece diferentes modos de disfrutar su tiempo libre: *"salgo con amigos, unos de la universidad y otros son de fuera de la universidad", "salimos con gente de aquí, graduados, y con los de magisterio. Hacemos cenas y otras actividades"*. Sugieren la creación de más actividades que refuercen lo aprendido a lo largo del Programa.

Manifiestan múltiples cambios en su vida: *"me siento tranquila y cómoda ... desde que entré aquí me ha cambiado todo. Ha cambiado mi actitud, el comportamiento, el relacionarme más con los compañeros, el relacionarme más entre universitarios... o sea ... estoy encantada"*

y muy orgullosa de estar en este Programa”, “me sentí orgullosa de entrar y conocer a los profesores, conocer a mis compañeros... Me ayudó tanto a superarme... y... no tengo palabras, esto siempre lo voy a llevar dentro de mi corazón”.

Su participación en acciones de voluntariado, les ha permitido recibir y ofrecer ayuda: “los mayores me han aportado mucho y aprendí a ayudar a la gente, hacer que los ancianos se rían y se les suba la moral y estén contentos y felices. Que se lo pasen bien. La experiencia me ha encantado”.

Los profesores del Programa subrayan que esta experiencia ha enriquecido, sin duda, a la institución universitaria porque fomenta valores tales como la solidaridad, la apertura y la flexibilidad. Estiman que constituye para la UAM una vía de ejercicio de responsabilidad social y una oportunidad para destruir estereotipos (“toda la comunidad universitaria se enriquece y aprende de esta experiencia y del contacto con estos chicos”), la presencia de los jóvenes con discapacidad intelectual “ha optimizado el valor y el potencial de estos alumnos en el entorno universitario y laboral” porque “nos demuestran sus enormes ganas de aprender, de trabajar, de seguir luchando, de hacer las mismas cosas que hacen otros jóvenes de su edad”.

Ellos mismos manifiestan cambios en su actitud: “Al principio actuaba de forma paternalista, ahora considero que es absolutamente necesario exigirles y darles feedback al verles actuar. De hecho, creo que es la única manera de ayudarles a superarse, a crecer, a no rendirse ante los nuevos retos. Exigirles..., si bien, facilitándoles el camino, ayudándoles a dar pequeños pasos, animándoles, acompañándoles”.

Los colaboradores en los servicios y departamentos de la UAM donde los jóvenes con discapacidad intelectual realizan sus prácticas son conscientes del valor de su contribución. Superan sus incertidumbres iniciales y manifiestan haber experimentado profundos cambios en su actitud hacia la discapacidad que, en algunos casos, han proyectado sobre sus familias. Sirva como muestra la siguiente cita textual: “me cambió totalmente, por eso, porque te sorprende. Te

sorprenden estas personas. Su coraje, su afán de lucha por demostrar que ellos son tan válidos como los demás, que también pueden hacer lo mismo que tú, con sus limitaciones, pero que también lo pueden hacer. Esto a mi me ha servido para mucho”.

El contacto cotidiano de los colaboradores con los jóvenes con discapacidad, durante el periodo de prácticas laborales, les ha ayudado a saber tratarlos, a saber cómo llegar a ellos, exigirles y sobre todo, a potenciar al máximo sus posibilidades:

“su contacto me ha permitido un trato más cercano y al mismo tiempo, me ha hecho reflexionar sobre mis propias actitudes... Lo que ha sido muy positivo, porque en el fondo uno puede tener buena actitud en general y pensar que eso es bueno, pero a veces afloran actitudes o concepciones un poco más paternalistas hacia ellos. Tiendes a simplificar las situaciones, a no ser exigente y esto me ha hecho pensar que no, que hay que cuidar el trato y la forma de dirigirse, hablarles, exigirles, pedirles y eso para mí ha sido muy bueno. Yo creía que a nivel profesional no tenían tanta capacidad como ahora he visto que tienen”.

Por otra parte, valoran la oportunidad como altamente enriquecedora, aseguran que “la experiencia ha sido muy gratificante porque no es sólo lo que tú les aportas a ellos, ellos también te aportan, porque te hacen plantar un poquito los pies en el suelo” y sugieren que, en el futuro, se contemple la necesidad de una mayor formación inicial del colectivo de mediadores, así como de una mejor selección ya que consideran que algunos mediadores no estaban capacitados para desempeñar su papel adecuadamente (“nuestra preocupación es que su selección y supervisión sea óptima”).

Por lo que se refiere a los mediadores laborales voluntarios, llama la atención que este colectivo subraya, muy especialmente, las altas exigencias derivadas del desarrollo de su misión: “el mediador es un nexo entre la Universidad y la empresa... pues llegan a las empresas y los compañeros y jefes no son conocedores de las características de estos sujetos por lo que pueden llegar a dar una sobreprotección o exclusión. El mediador es puente entre las dos orillas y puede ayudar bastante”.

Han tomado conciencia de que una tarea de estas características requiere capacidad de planificación y habilidad para solventar contratiempos y dificultades inesperadas. Indican que la experiencia es muy enriquecedora, pero requiere sólida formación previa: *“la experiencia me ha proporcionado sobre todo ilusión en el día a día. La verdad es que iba a dejar la carrera, sin embargo, por el hecho de contactar con el programa y participar en él me he motivado tanto que he continuado los estudios”, “veo necesario partir de una formación, pues la necesitamos”*.

Los estudiantes de Psicopedagogía y Máster que realizan sus prácticas en el Programa han modificado su visión de la discapacidad y de la propia Universidad, debido a que han experimentado que es posible vivir experiencias de respeto y amistad a través de la inclusión social (*“ahora sé que la Universidad es un espacio donde debe haber todo el mundo”*). Manifiestan la superación de los temores iniciales: *“en el fondo tenía mucho miedo de no estar lo suficientemente preparado para aquella experiencia, ya que no había tenido contacto previo con personas con discapacidad intelectual. Temía no comprenderles, o ser capaz de enseñarles... pero ahora veo que me enriqueció enormemente”*; y profundos cambios: *“si he cambiado, ya que me he dado cuenta de que en la Universidad no sólo se estudia, sino que también se convive con los demás, se les respeta y se crean lazos de amistad”*.

Los resultados de la investigación realizada permiten ofrecer argumentos que justifican la conveniencia de la inclusión en la Universidad de personas con discapacidad intelectual. Demuestran que es posible realizar con éxito experiencias de inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos universitarios. Se han detectado cambios positivos en la actitud hacia la discapacidad en las personas que se relacionan con los jóvenes con discapacidad intelectual y hay evidencias de que los estudiantes y egresados del Programa se sienten privilegiados por vivir esta experiencia de inclusión. Este tipo de programas puede contribuir, sin duda, a eliminar barreras y a alcanzar el pleno desarrollo de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad.

De la investigación se derivó otra línea de reflexión dirigida a perfilar estándares de calidad para favorecer la inclusión de personas con discapacidad intelectual en entornos universitarios; sin embargo, esta línea de reflexión sobrepasa los límites de este artículo (se pueden consultar en De Miguel y Cerrillo, 2010b).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con los proporcionados en otras investigaciones relacionadas con iniciativas similares. La revisión de estas experiencias de inclusión de personas con discapacidad intelectual realizadas en el ámbito internacional (Bowman y Skinner, 1994; Hart et al., 2006; Lobban, 2002; McDonald et al., 1997; Salovita, 2000; Utdisky et al., 1998; Uditsky y Hughson, 2006; Weinkauff, 2002) permite extraer algunas conclusiones de carácter comparativo, tanto sobre la utilización de la Universidad como entorno de aprendizaje inclusivo para las personas con discapacidad, como sobre las características concretas de los programas realizados:

- * Como planteamiento común a las diferentes iniciativas existentes puede considerarse el hecho de que la Universidad se considera el espacio más adecuado para el desarrollo de los programas de formación orientados a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, una vez finalizada la etapa de la Enseñanza Secundaria. Es evidente que la inclusión es un proceso muy complejo, que no se logra únicamente por asistir a una institución universitaria, pero lo cierto es que en ella se abren nuevas posibilidades para las personas con discapacidad intelectual. El mero hecho de asistir físicamente al entorno universitario tiene efectos muy positivos e incrementa sus opciones en el futuro.
- * Las universidades cuentan con los recursos físicos y personales necesarios para el desarrollo de este tipo de programas y permiten que dichos recursos se utilicen de una forma más eficiente.
- * De las experiencias analizadas se deducen también algunos rasgos comunes a los

programas que obtienen resultados satisfactorios. Así, en todos los casos se trata de experiencias cuidadosamente planificadas y evaluadas, generalmente fruto de aplicaciones piloto previas. Suelen atender a un número reducido de estudiantes y plantean, en su mayoría, objetivos similares. Se encuentra más variabilidad, por el contrario, en el modelo adoptado en las mismas, puesto que coexisten programas en los que la integración de los estudiantes con discapacidad intelectual es completa, tanto en las actividades académicas como en el resto, mientras otros plantean un modelo segregado, parcial o totalmente, en las actividades académicas y un modelo integrado en las actividades de carácter complementario. De igual modo, mientras algunas persiguen la obtención de titulaciones que tengan algún tipo de reconocimiento oficial, otras únicamente plantean el logro de los objetivos establecidos en el programa de que se trate.

* Sea cual sea el modelo adoptado, la evaluación de las experiencias realizadas permite constatar los efectos positivos que se alcanzan con este tipo de programas tanto para las personas con discapacidad intelectual como para sus familias y para el resto de los colectivos implicados.

* Para las personas con discapacidad intelectual que toman parte en los programas, los efectos positivos se constatan tanto en las capacidades de carácter académico como en las relacionadas con el crecimiento y desarrollo personal y con las habilidades de carácter social. Así, los resultados coinciden en que los beneficios hacen referencia, al menos, a los siguientes aspectos:

- *Autoestima y confianza.* El hecho de tomar parte en las actividades que son habituales para otras personas de su edad y la experiencia de verse aceptadas en el entorno de la Universidad refuerza la autoestima y la confianza de estas personas. La Universidad es un entorno altamente valorado en nuestra sociedad y formarse en ella hace que las personas

con discapacidad intelectual reduzcan las diferencias de percepción que tienen entre ellas mismas y el resto de la sociedad, puesto que tienden a percibirse más como “estudiantes universitarios” y menos como “estudiantes con discapacidad”.

- *Habilidades académicas.* Los programas tienen efectos positivos en la capacidad de lectura, escritura y comunicación oral de los participantes, así como en las habilidades de carácter numérico.

- *Autonomía.* Las personas que toman parte en este tipo de programas mejoran su capacidad para tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

- *Capacidades para el empleo.* Los estudiantes con discapacidad mejoran notablemente sus capacidades para desempeñar trabajos en entornos laborales normalizados y mejoran sus expectativas de empleo, a diferencia de los programas orientados a entornos laborales segregados.

* Para las propias universidades los efectos beneficiosos se constatan también en todas las experiencias revisadas. Los estudiantes que cursan estudios relacionados con la inclusión y la discapacidad tienen en estos programas la oportunidad de llevar a cabo prácticas reales durante sus estudios. El resto de la comunidad universitaria se beneficia también de un entorno diverso e inclusivo. Mejora su percepción de las personas con discapacidad intelectual y de lo que estas personas pueden aportar a la sociedad y permite el desarrollo de valores como igualdad, equidad y respeto por los demás.

La existencia de este tipo de programas, por tanto, no beneficia exclusivamente a los estudiantes que los cursan, sino que enriquece el contexto universitario. Si las instituciones de Educación Superior están llamadas a contribuir a la construcción de una sociedad más justa y a formar ciudadanos que participen en los procesos que a ello conduzcan, los programas que incluyan personas con discapacidad intelectual, adecuadamente diseñados e implementados, objetivamente mejoran la

institución universitaria. Estos programas hacen la Universidad mejor.

6. PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación y del análisis de las experiencias nacionales e internacionales de inclusión universitaria de personas con discapacidad intelectual, pueden formularse algunas recomendaciones:

- * Conviene desarrollar políticas inclusivas en el entorno universitario en respuesta a una exigencia de justicia, para mayor enriquecimiento de la Universidad (la inclusión la hace más diversa) y para ofrecer oportunidades de crecimiento personal a los jóvenes con discapacidad intelectual y también al conjunto de la comunidad universitaria.
- * Se deben potenciar las organizaciones inclusivas en sí mismas, en las que todos los miembros estén capacitados para atender la diversidad, en las que la discapacidad se valore como una fuente de enriquecimiento para la comunidad educativa en su conjunto y para su desarrollo institucional. Optar por la inclusión implica diseñar planes de estudio, programas, metodologías y estructuras de organización que favorezcan la inclusión de todo el alumnado. En algunos casos, los estudiantes con discapacidad intelectual requerirán “ajustes razonables” en determinados servicios universitarios para garantizar su efectiva inclusión.
- * La atención a estudiantes con discapacidad es uno de los estándares de calidad que deberían cumplir todas las universidades en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, en su Protocolo de Evaluación para la verificación de Títulos Oficiales, ha incluido diversos aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. En este contexto, se hace necesaria una adecuada definición de los servicios y de los componentes de los programas ofrecidos por las universidades a sus estudiantes con discapacidad.

Con independencia de estas aportaciones, conviene también señalar las dos principales limitaciones del estudio. La primera hace referencia a la selección de la muestra: en la investigación educativa se insiste en la necesidad de garantizar la representatividad de las muestras de sujetos que participan en el trabajo, cuando se pretende hacer extensivos los resultados a toda la población. En el estudio que se presenta este aspecto no ha sido contemplado, ya que se ha optado, para esta primera investigación sobre esta materia, por un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Este hecho repercute en las posibilidades de generalización o extrapolación de los resultados a otros contextos de naturaleza similar. Podría decirse que las conclusiones de esta investigación marcan una línea y apuntan en una dirección (la plena adecuación del contexto universitario para la inclusión de personas con discapacidad intelectual), pero el tipo de muestra y la naturaleza de la investigación requieren que investigaciones ulteriores reconfirmen estos resultados y los hagan más generalizables.

En segundo lugar, hubiera sido interesante recabar la opinión de los profesores de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM que no tienen relación directa con el Programa (incluso también profesores de otras facultades), si bien este enfoque más amplio de la muestra y de la investigación en su conjunto habría requerido mayores recursos y, en todo caso, puede constituir la base de futuras investigaciones que profundicen en la línea iniciada en España con esta investigación.

Por último, es necesario señalar la necesidad de velar porque toda investigación sobre inclusión sea, además, inclusiva (Parrilla, 2009), entendiendo como tal que favorezca la escucha de las personas con discapacidad; que suponga una construcción inclusiva del conocimiento; que proponga una mirada social sobre los procesos de exclusión e inclusión y que se interese y comprometa con la transformación de la realidad. Es especialmente pertinente defender la necesidad de futuras investigaciones que escuchen “la voz” de las personas con discapacidad intelectual y dejen atrás las formas tradicionalmente establecidas para investigar sobre discapacidad (Rojas, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101.
- Bowman, P. y Skinner, L. (1994). Inclusive Education: Seven Years of Practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 22(2), 47-52.
- Casado, R. y Cifuentes, A. (2003). *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Castillo, F. (2000). Universidad Central de Barcelona. Proyecto Programa para la no exclusión de los estudiantes con discapacidad. *Comunicar*, 1523, 15-18.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010a) (Coords.). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010b). Resultados de la investigación evaluativa. En S. de Miguel y R. Cerrillo (Coords.): *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*, (pp. 281-318). Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- Forteza, D. y Ortego, J.L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- Fuller, M., Bradley, A. y Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. En M. Adams y S. Brown (eds), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*. London: RoutledgeFalmer.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19, 455-468.
- Fuller, M., Healey, A., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 303-318.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martínez, D. y Will, M. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Research to Practice*, 45.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16, 597-615.
- Ibáñez, P. (2002). La UNED ante la discapacidad. *A distancia*, 20 (1), 20-27.
- Izuzquiza, D. y Herrán, A. de la. (Coords.) (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Lobban, M. (2002). *Up the Hill Project. Pathways 6 Conference 2002: Taking their place: People with Intellectual Disability at University*. Extraído el 2 de enero de 2011, de <http://www.adcet.edu.au/StoredFile.aspx?id=966&fn=Malcolm%20Lobban.pdf>
- McDonald, L., Macpherson-Court, L., Franks, S., Uditsky, B. y Symons, F. (1997). An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: Student, parent and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25 (1), 43-67.
- Molina, C. y González-Badía, J. (2006). *Universidad y discapacidad. Guía de Recursos*. Colección Telefónica Accesible. Madrid: Telefónica, Cermi y Ediciones Cinca.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26 (3), 307-319.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la Investigación sobre la Inclusión no fuera Inclusiva? Reflexiones desde una Investigación Biográfico-Narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Paul, S. (2000). Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal*, 34, 200-210.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Riddell S., Tinklin T. y Wilson A. (2005). New Labour, Social Justice and Disabled Students in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643.

- Riddell, S., Wilson, A. y Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4 (3), 12-26.
- Rojas, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University Education for All? Barriers to Full Inclusion of Students with Disabilities in Australian Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 73-90.
- Salovita, T. (2000). An inclusive adult education program for students with mild to severe developmental disabilities: experiences from a pilot project in Finland. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 27-39.
- Segura, C. y Andreu, I. (1999). *Panorama actual de la población universitaria con discapacidad de la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19 (1), 15-30.
- Susinos, T. (2007). “Tell me in your own words”: disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability & Society*, 22 (2), 117-127.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos*, 8-9, 87-106.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En J. López et al. (Eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas*, (pp. 309-312). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6 (2) 157-171.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school. *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- Susinos, T., Rojas, S. y Haya, I. (2004). Barreras para la participación desde un enfoque biográfico-narrativo. “Dar voz” en situaciones de máxima dificultad comunicativa. En R.E. Valle y E.J. Díez (Ed.): *Educación y diversidad: comunidades educativas*. León: Universidad de León.
- Taylor, M., Baskett, M. y Wren, C. (2010). Managing the transition to university for disabled students. *Education & Training*, 52 (2), 165-175.
- Tinklin T. y Hall J. (1999). Getting Round Obstacles: Disabled Students' Experiences in Higher Education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 183-94.
- Uditsky, B. y Hughson, A.E. (2006). *Inclusive post-secondary education for students with significant developmental disabilities: challenging legal, moral and pragmatic assumptions*. Extraído el 2 de enero de 2011, de <http://www.nl.edu/dse/docs/Uditsky%20and%20Hughson.Inclusive%20post-secondary%20education.pdf>
- Uditsky, B., Frank, S., Hart, L. y Jeffery, S. (1998). On Campus: integrating the university environment. En D. Baine, D. Sobsey, L. Wilgosh, y G.M. Kysela, (Eds.): *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*, (pp. 96-103). Edmonton: University of Alberta.
- Universidad Autónoma de Madrid (2004). *Protocolo de atención a personas con discapacidad*. Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Universidad de Málaga (2007). *Guía de orientación al profesorado del alumnado con discapacidad de la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga.
- Universidad del País Vasco (2001). *Plan de integración en la UPV/EHU de la comunidad universitaria con discapacidades*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Weinkauf, T. (2002). College and University? You've got to be kidding: Inclusive post-secondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries – an interdisciplinary journal*, 1 (2). Extraído el 2 de enero de 2011, de http://stepsforward.homestead.com/College_and_University_You_ve_Got_to_be_Kidding.pdf

ARTÍCULO ORIGINAL

La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas

Domingo Rodríguez Teijeiro

teijeiro@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN: En la posguerra civil las prisiones españolas tendrán asignada una función que va más allá de lo meramente punitivo –de la reclusión y el castigo de los vencidos– para pretender convertirse en espacios de socialización, adoctrinamiento o “redención” de los presos políticos. Entre los diversos mecanismos que se emplean para conseguir este objetivo destaca el entramado de la “Redención de Penas por el Trabajo”. En el presente artículo analizamos el papel jugado por la modalidad de redención a través del trabajo intelectual en ese proceso de adoctrinamiento, centrándonos en el aspecto educativo, analizando las características que presentan los centros educativos que se crean en todas las prisiones y el alcance de dicho proceso.

PALABRAS CLAVE: Franquismo, Prisión, Represión, Redención de Penas, Educación

Redemption of penas through the intellectual effort: education, proselytism and indoctrination in the franco's jails

ABSTRACT: In the early forties Spanish prisons have assigned a role that goes beyond the merely punitive –detention and punishment of the vanquished–, to pretend to become areas of socialization, indoctrination or "redemption" of political prisoners. Among the various mechanisms used to achieve this goal highlights the framework of the "Penas Redemption by Work." In this paper we analyze the role played by the mode of redemption through the intellectual work in the process of indoctrination, focusing on the educational aspect, analyzing the characteristics that have schools that are created in all prisons and the extent of that process.

KEY WORDS: Francoism, Prison, Represión, Penas Redemption, Education

Nota de agradecimiento:

*El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Disidencia, consenso y actitudes sociales durante el primer Franquismo. Galicia 1940-1943”, Ministerio de Ciencia e Innovación, HAR-2010-15857, dirigido por el profesor Julio Prada Rodríguez

Fecha de recepción 16/04/2012 · Fecha de aceptación 14/12/2012

Dirección de contacto:
Domingo Rodríguez Teijeiro
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

1. INTRODUCCIÓN

En buena parte de los trabajos que hemos realizado sobre el sistema penitenciario franquista durante la guerra civil y en la inmediata posguerra (ver, p. ej., Rodríguez Teijeiro, 2010 y 2011) hemos insistido en que es necesario ir más allá del evidente aspecto represivo, punitivo, que tiene la prisión y poner de manifiesto también su papel socializador, el adoctrinamiento que se pretende llevar a cabo sobre los reclusos para adaptarlos a los nuevos principios ideológicos, sociales y políticos que se están implantando sobre la totalidad de la sociedad española.

Las autoridades penitenciarias establecerán una diferencia muy clara entre los presos “anteriores”, que están en prisión como consecuencia directa de la guerra, y los posteriores, que ingresan como consecuencia de su actividades de oposición al Régimen una vez finaliza la contienda. Todo el sistema penitenciario se articula pensando en los primeros ya que, una vez eliminados los dirigentes políticos y aquellos más comprometidos de entre los vencidos, buena parte de los que se encuentran en prisión, sino todos, entran en la categoría de “redimibles”, es decir se considera que sobre ellos es posible llevar a cabo una labor de adoctrinamiento que permita ponerlos en libertad con las suficientes garantías de que, si no van a mostrar una completa adhesión a los principios del régimen, al menos tampoco representarán un peligro para éste. Los presos políticos posteriores –y del mismo modo los presos comunes– no se tendrán en cuenta hasta 1945, cuando se permite que entren en el sistema de “Redención de Penas por el Trabajo” y, de manera más clara, hasta la elaboración del primer *Reglamento de los Servicios de Prisiones* del franquismo en 1948.

Así pues, en la primera mitad de la década de los cuarenta todos los aspectos del sistema penitenciario se orientan a esa labor de socialización, adoctrinamiento o, en expresión de los responsables del sistema, *redención* de los presos políticos anteriores. Las durísimas condiciones de vida en el interior de las prisiones –sobreocupación, hambre, enfermedades–, la arbitrariedad en el trato, los castigos, el abuso de poder de las autoridades... serán muchas veces un fin en sí mismos, el “merecido castigo” de los vencidos, pero también cumplen otra finalidad: anular la voluntad e ideología de los presos y prepararlos, hacerlos receptivos, para la difusión de la ideología y los valores que pretenden su encuadramiento en el nuevo sistema político y el nuevo orden económico.

En este sentido se expresaba el Ministro de Justicia en un discurso dirigido a los presos de Barcelona en 1943 cuando señalaba que el nuevo régimen “aspiró siempre a que el enemigo, que lo era de la patria, se apretase en sus filas cuando, limpio de culpa, redimido, advirtiera en su alma los signos inequívocos del arrepentimiento”. La culpabilidad del vencido quedaba fuera de toda duda pero se aceptaba la posibilidad de su redención que el recluso debía hacer evidente dando muestras claras de arrepentimiento y sometimiento. Esta sería la función de la cárcel, según el Director General de Prisiones: conseguir el arrepentimiento y “recuperar a españoles equivocados dándoles con la generosidad de nuestras almas una prueba de nuestra fortaleza y de los principios cristianos de auténtico perdón y hermandad”¹. En esta misma línea, uno de los muchos panegiristas de las bondades del régimen penitenciario español, Aylagás Alonso (1948, p. 8), escribía, finalizando la década de los cuarenta pero haciendo referencia a su primera mitad, que una de las funciones esenciales de la prisión consistía en conseguir que el penado “se redima a sí mismo de la ignorancia y del error, de sus debilidades y vicios, para que al obtener la libertad se encuentre perfeccionado moral e intelectualmente” y señalaba que para conseguir ese objetivo además de la instrucción religiosa, cultural

y artística, el preso recibía una “firme formación moral y patriótica”, elemento que destacaba como una de las particularidades que distinguen el régimen penitenciario español.

La labor de propaganda moral y patriótica sobre los presos constituirá desde muy pronto una de las funciones esenciales asignadas a las prisiones y a los funcionarios encargados de su mantenimiento. A través del adoctrinamiento se busca la articulación de un cierto consenso sobre la base de la reeducación y la reestructuración de la memoria social. Para lograr ese objetivo de redimir a los presos, de recuperarlos para “la sociedad y la patria”, se van a poner en marcha un conjunto de mecanismos que, en última instancia, pretenden desarrollar una labor propagandística sobre los mismos: la instrucción y la práctica religiosa, la propaganda política, el semanario *Redención...* y, sobre todo, el sistema de “Redención de Penas por el Trabajo”, en su doble vertiente de trabajo físico y trabajo intelectual.

Al sistema de Redención de Penas en su vertiente de trabajo físico o manual se han dedicado ya abundantes investigaciones (vid. p.e., Acosta Bono et al., 2004; Lafuente, 2002; o Torres, 2000) en cambio apenas sí se ha prestado atención a su aspecto intelectual, si bien prácticamente todas las investigaciones que se centran en el mundo penitenciario de posguerra hacen referencia de un modo u otro al proceso adoctrinador que se emprende con los reclusos. En las páginas que siguen nos acercaremos a la Redención de Penas por el esfuerzo intelectual y al papel que juega en ese proceso de “redención” y reconversión ideológica de los presos políticos. Analizaremos, a través de la normativa, su proceso de creación, implantación y, quizá más importante, el papel que le asignaban las autoridades penitenciarias; nos centraremos en uno de sus aspectos básicos, ya presente en las prisiones antes de crearse el sistema: la escuela, señalando las dificultades de su constitución según el tipo de centro penitenciario y su organización y funcionamiento a través de algunos ejemplos; destacaremos el papel clave que

jugará la “materia” de religión; finalmente, a modo de conclusión, haremos algunas reflexiones sobre los mecanismos empleados para esa labor de adoctrinamiento y sobre el papel jugado por la redención de penas a través del esfuerzo intelectual.

2. LA NORMATIVA SOBRE REDENCIÓN POR EL ESFUERZO INTELECTUAL

En su sesión del viernes 18 de octubre de 1940, el Patronato para la Redención de las Penas por el Trabajo acordará que los vocales Ignacio Zulueta (sacerdote, vocal eclesiástico del Patronato), Carlos Inza (Inspector General de Talleres Penitenciarios) y Carmen Castro (exdirectora de la Prisión de Ventas e inspectora de prisiones) constituyan una comisión con el objetivo de estudiar y presentar una propuesta para la aplicación de la redención de penas a los reclusos que dejen de ser analfabetos en las prisiones y también a aquellos otros que adquieran grados superiores de cultura religiosa, literaria, científica y artística². Esta comisión no perderá tiempo en la realización de su cometido de modo que apenas un mes más tarde, el 23 de noviembre, el Ministerio de Justicia puede ya presentar un Decreto por el que “se concede el beneficio de redención de pena a los condenados que, durante su estancia en la prisión, logren instrucción religiosa o cultural”.

Con esta medida el sistema de redención de pena quedará configurado en sus instrumentos y mecanismos fundamentales al hacerlo extensivo también a “los esfuerzos intelectuales y artísticos y (...) aquellos trabajos, de cualquier clase que sean, aunque no produzcan un beneficio económico inmediato y valuable”. Partiendo de la base de que los centros penitenciarios asumen, en función de las especiales características de la población reclusa, una “nueva misión” consistente en “procurar dotar de instrucción religiosa y patriótica a los que carezcan de ella”, las autoridades penitenciarias entienden que se debe estimular la participación de los reclusos haciéndola atractiva al posibilitar

la reducción de su condena. Aunque en realidad, más que atractiva, se hace obligatoria ya que, tal y como expone el art. 5º del Decreto, “Para gozar de los beneficios de redención de pena [por el “esfuerzo muscular o manual”] y de los de libertad condicional, será necesario en todos los casos: a) Poseer la instrucción elemental, b) Poseer, así mismo, instrucción mínima religiosa”.

La obtención de instrucción elemental, el dejar de ser analfabeto en la prisión, se premiaba con dos meses de reducción de condena y para cada uno de los grados de la enseñanza o los estudios especiales, tres meses; en cualquiera de sus niveles los programas serán supervisados por el Patronato Central para la Redención de Penas y “en todo caso las enseñanzas irán inspiradas en el más acendrado espíritu patriótico”. La superación de los estudios se acreditará a través de un examen que debe rendirse ante un tribunal presidido por el Director de la Prisión, siendo vocales el Capellán y Maestro, un representante del Instituto de Segunda Enseñanza de la localidad y otro de la Escuela Normal (como sustitutos, en localidades donde no existieran estos centros, un Director de Escuela Graduada y un Maestro de la localidad).

La “instrucción mínima religiosa” en su grado elemental estaba reconocida asimismo con dos meses de reducción de condena y con cuatro y seis en el caso de los grados medio y superior. La enseñanza quedaba a cargo del Capellán correspondiente, a quien podrían ayudar el maestro oficial y cualquier otra persona que obtuviera la preceptiva autorización del Obispo de la Diócesis y el Patronato.

Las actividades desarrolladas en agrupaciones artísticas dentro de la prisión también podrán redimir pena, estableciéndose una diferencia entre aquellos reclusos que poseen “una capacidad técnica suficiente” y aquellos otros que la adquieran durante el periodo de reclusión. Para valorar este trabajo se establece la creación de un tribunal constituido por “los elementos técnicos más capacitados de la localidad”. Además,

cualquier aportación artística o literaria “que se estime de verdadero mérito” podrá ser propuesta por la dirección del centro penitenciario para redención extraordinaria³.

A comienzos de enero de 1941 la Dirección General de Prisiones redacta las normas que deben seguirse en las prisiones para la aplicación del beneficio de redención de pena a través de la instrucción religiosa o cultural⁴. La contabilización de esta modalidad de redención será efectiva a partir del día 1 de abril de dicho año, una fecha en la que ningún destino dentro de las prisiones podrá estar ocupado por reclusos que no sepan leer y escribir el castellano y que no tengan una instrucción religiosa equivalente al grado elemental que se establece.

Para poner en marcha la enseñanza religiosa el capellán realizará un examen a todos los reclusos de la prisión cuyo resultado permitirá clasificarlos dentro de uno de los tres grados que se establecen. Los cursos correspondientes al primer grado tendrán una duración de cuatro meses, seis el segundo y doce el tercero; la asistencia a estos cursos es necesaria para redimir pena por instrucción religiosa y se computará como redimido la mitad del tiempo que dure el curso sin que el total pueda exceder de seis meses. Cuando termine cada curso, los alumnos serán examinados por un tribunal presidido por el Director de la prisión y compuesto por dos representantes de la jerarquía eclesiástica, el Capellán y el Maestro de la prisión; los reclusos que reciban el aprobado serán incluidos en una relación certificada, con la firma de todos los miembros del tribunal, que se remitirá al Patronato Central para la Redención de Penas, al tiempo que se consigna en el expediente personal de cada recluso esta circunstancia.

Para poder obtener redención por instrucción general o cultural y artística, un requisito imprescindible será que, al mismo tiempo, el recluso curse el grado de instrucción religiosa que le corresponda o bien que demuestre poseer los conocimientos que se exigen en el tercero. Este tipo de instrucción se divide también

en tres grupos: de analfabetos, graduada y clases especiales; en este caso será el Maestro de la prisión quien debe realizar un examen a cada uno de los reclusos que permita su inclusión en el grupo que le corresponda.

El curso para los analfabetos tendrá una duración de cuatro meses y, una vez finalizado, los alumnos serán examinados por un tribunal constituido, como mínimo, por el Director, Capellán y Maestro de la prisión; consistirá el examen en la lectura de un texto del semanario *Redención* y en la escritura de una carta familiar. Aquellos que superen la prueba serán incluidos en una relación certificada que se remitirá al Patronato, haciendo constar esta circunstancia en el expediente personal; el tiempo de redención de pena concedido será de dos meses.

La enseñanza graduada constará en todas las prisiones de cinco grados y las clases especiales consistirán en ciencias matemáticas y físico-naturales, letras (gramática, historia de la literatura, geografía e historia), enseñanzas prácticas (contabilidad, mecanografía, taquigrafía e idiomas), enseñanzas del hogar, especiales (cuatro materias de dos o más de los grupos anteriores), para “retrasados mentales” y, finalmente, para trabajadores manuales y “destinos”. La duración del curso será en todos los casos de seis meses, salvo para aquellas clases especiales que se imparten a trabajadores y destinos que deberán asistir durante un año en horario especial adaptado a su trabajo. La redención que se otorga después de completar el curso se eleva a tres meses.

El Maestro oficial de la prisión, en caso de existir, será el responsable de la organización del sistema educativo, y para ello se le autoriza a servirse del nombramiento de maestros auxiliares entre los reclusos “en número conveniente para desarrollar el plan de estudios”; el Director de la prisión remitirá los datos de los reclusos elegidos al Patronato para que, previo informe del “Centro Antimasonería”, apruebe la lista propuesta. Los auxiliares podrán impartir cualquier materia, con las significativas excepciones de Historia y

Biología⁵. El programa de cada asignatura será elaborado por el maestro debiendo someterlo, para su aprobación, al Patronato. Los maestros auxiliares obtendrán redención diaria siempre que impartan cuatro horas de clase (desde febrero de 1942 será necesario impartir seis horas) y que las tres cuartas partes de sus alumnos obtengan el aprobado⁶.

Semanalmente el auxiliar recluso calificará a sus alumnos, haciéndolo el Maestro oficial trimestralmente y, como queda indicado, el tribunal examinador una vez finalizado el curso. En la calificación se tendrá en cuenta tanto la aplicación como el aprovechamiento, puntuándose cada uno de estos conceptos de cero a diez y obteniéndose la nota de cada una de las calificaciones indicadas a partir de la media de ambos conceptos, la nota definitiva será la media de las distintas calificaciones. Para aquellos reclusos que obtengan “calificaciones sobresalientes” podrá acordar la Junta de Disciplina, coincidiendo con alguna visita o fecha extraordinaria, la concesión de algún tipo de recompensa extraordinaria.

Para formar parte de las agrupaciones artísticas existentes o que se creen en los centros penitenciarios los reclusos deberán elevar su petición al Director, siendo sometidos los aspirantes a una prueba y, si la superan, iniciarán un periodo de aprendizaje en el que no podrán redimir pena. Con periodicidad trimestral, los aspirantes que el director de la banda, orquesta, rondalla u orfeón considere preparados serán examinados por la Junta de Disciplina. Para la realización de este examen se solicitará colaboración y asesoramiento a algún miembro del Conservatorio de Música, al Maestro de Capilla o al director de la Banda Municipal y, en el caso de no existir ninguno de ellos en la localidad, se pedirá colaboración “a la persona de mayor competencia musical de la población”. Aquellos aspirantes que sean aprobados se incluirán en la relación certificada que la dirección del centro debe enviar al Patronato y, recibido el visto bueno, entrarán a formar parte de la agrupación artística que, en todos los casos, deberá ensayar durante cuatro horas diarias

como mínimo. El director de cada una de estas agrupaciones presentará trimestralmente el programa de obras que serán aprendidas para su aprobación por el Patronato. Las obras que se interpreten en actos religiosos serán únicamente las señaladas por el Maestro de Capilla de la catedral respectiva, “con el fin de que resulten ajustadas a las disposiciones eclesiásticas sobre el canto litúrgico”. Para redimir pena por este concepto, los reclusos deberán cursar la instrucción religiosa en el grado que les corresponda o demostrar que poseen los conocimientos exigidos en el grado superior y, además, tener superado el grado elemental de la instrucción general o cultural.

Aquellos reclusos que quieran realizar una “producción artística, literaria o científica” deberán comunicarlo al Maestro oficial de la prisión. Teniendo en cuenta la aptitud del recluso, el Maestro certificará que dicho trabajo fue realizado durante el tiempo de reclusión y la Junta de Disciplina lo enviará al Patronato Central acompañado de un informe en el que se señale el tiempo redención que se considere adecuado. En este caso será requisito imprescindible para poder optar a la redención que el autor tenga aprobado el grado superior de religión.

Aunque los reclusos pueden redimir pena por varios de los conceptos antes indicados al mismo tiempo, a pesar del tiempo de redención que puedan acumular en todos los casos deberán cumplir efectivamente, al menos, una cuarta parte de la condena impuesta, con la excepción de los sexagenarios para quienes el Patronato puede proponer la libertad condicional en conexión con la redención de pena sin tener en cuenta esta limitación.

3. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LAS PRISIONES⁷

Si algo sobra inicialmente a los reclusos es el tiempo, y su ocupación, con la intención de evitar que la ociosidad contribuya al proceso de despersonalización perseguido por el encierro y las condiciones

en que éste tiene lugar, será una de sus preocupaciones fundamentales. En este sentido, aprovechar el tiempo disponible poniendo en marcha un rudimentario sistema educativo será un recurso utilizado de manera espontánea por los propios presos. La importancia de la represión desatada sobre los maestros en sus diferentes niveles y la que afecta a destacados sectores de la intelectualidad republicana junto a los grupos de profesionales liberales, tendrán como consecuencia que en el interior de las prisiones exista un número relativamente importante de reclusos que por su cualificación profesional se encuentran perfectamente capacitados para llevar a cabo tareas docentes. Desde muy pronto estos presos se dedicarán a instruir al resto de sus compañeros, especialmente los analfabetos⁸ pero, como no podía ser de otro modo, esta práctica será rápidamente supervisada y controlada por los responsables de las prisiones con la intención de que los contenidos que se transmiten en estas clases sean acordes con las directrices y valores del nuevo régimen.

En algunos centros de reclusión la recuperación de la labor cultural y de la enseñanza, de acuerdo con lo establecido en el *Reglamento de Prisiones*, se lleva a cabo ya durante la guerra. Este será el caso de la Prisión Provincial de Ourense donde en octubre de 1937 comienza a funcionar una escuela para analfabetos con una matrícula inicial de 36 reclusos⁹; la sobreocupación que padece el centro penitenciario obligará a instalar esta escuela en una de las tres galerías del patio de la prisión, lo que no impedirá que se creen tres grupos de aula a cargo de un Maestro cada uno de ellos. Muy pronto comenzará también la enseñanza para semianalfabetos y enseñanza elemental superior; sin embargo, hasta la puesta en marcha del sistema de redención de pena por el esfuerzo intelectual la matrícula será muy reducida en comparación con la población reclusa total: si en 1937 eran 36 los reclusos que asistían a clase, en 1939 serán 39 y al año siguiente 43¹⁰. Mediado el año 1940 la dirección del centro penitenciario comienza a mostrar una mayor preocupación por la escuela para analfabetos tratando de

asegurarse de que no falten a clase por ningún motivo¹¹. Por entonces el horario escolar se distribuye diariamente en dos turnos, mañana y tarde, de dos horas cada uno, siendo las materias que componen el programa escolar doctrina cristiana, idioma, cálculo, geografía e historia de España y ciencias. En todas esas materias, la intención de los maestros es “canalizar aquellos [los intereses escolares] por caminos utilizables, de dirección religiosa, moral y patriótica”.

En cambio, en la provincial de Lugo la puesta en marcha de la escuela se retrasa hasta 1939, cuando el Director propone a algunos de los maestros existentes en la prisión la organización de una clase de alfabetización. También aquí la imposibilidad de contar con un espacio adecuado crea importantes dificultades, sin embargo, tanto para los profesores como para los alumnos representa un cambio positivo: “pasábamos entretenidos un par de horas diariamente, enseñando a leer y a escribir a una veintena de reclusos analfabetos, dando las más elementales lecciones, los más sencillos conocimientos” (Sanz García, 1986, p. 131).

Además de la masificación, que imposibilita contar con los espacios adecuados, la organización de la enseñanza deberá hacer frente a ciertas dificultades características de las prisiones provinciales. En primer lugar su ubicación, que determina en gran medida el tipo de reclusos que acogen y su grado de cultura. En la de Ourense una queja habitual de los maestros será el deficiente nivel de los internos procedentes en su mayoría del medio rural; a esto se suma la proximidad con la frontera portuguesa, de modo que parte de los presos serán originarios del país vecino –fundamentalmente entre los comunes–, de modo que el bajo nivel cultural se agrava por un deficiente conocimiento del idioma. En segundo lugar, las prisiones provinciales suelen presentar una importante movilidad de la población reclusa dado que en su mayoría está compuesta por detenidos y procesados, siendo minoría los penados; esto significa que la salida en libertad de los detenidos que no son sometidos a juicio o el pase de

los procesados a penados –lo que habitualmente significa su cambio de prisión– representa una pérdida de alumnos en la escuela, en muchos casos sin haber completado los tres meses de cada uno de los niveles, además, la constante entrada de nuevos reclusos incrementa el número de analfabetos existentes¹². Finalmente, otra importante dificultad viene determinada por la heterogeneidad de la población reclusa, no sólo por la mezcla de presos comunes y políticos o la presencia de detenidos, procesados y penados, sino, especialmente, por el diferente nivel intelectual de unos y otros: si existen reclusos de elevado nivel cultural entre los políticos, también es posible encontrar entre los comunes “dementes y débiles mentales aparte de otras anormalidades de menor importancia”¹³. En estas condiciones, eliminar el analfabetismo de la prisión se convierte en tarea imposible puesto que no se dan las condiciones adecuadas para desarrollar una labor docente constante y prolongada sobre esta parte población reclusa. Desde luego, estas mismas dificultades imposibilitan durante mucho tiempo el desarrollo de otros niveles más avanzados de enseñanza.

En las grandes prisiones centrales se encontrarán menos problemas a la hora de poner en marcha la escuela para analfabetos y los niveles superiores de enseñanza. En la Central de Celanova, por ejemplo, las clases de alfabetización comienzan ya en el mes de abril de 1939, autorizando la Jefatura del Servicio Nacional de Prisiones que seis reclusos maestros las impartan; pero dichas clases deberán limitarse única y exclusivamente a las de lectura, escritura y aritmética elemental, “absteniéndose en absoluto de dar ninguna otra clase de enseñanza”¹⁴. La creación de este elemental sistema educativo destinado a los analfabetos, que parece ser una idea surgida de los propios maestros reclusos, será el antecedente inmediato del posterior centro de enseñanza que se constituirá en la prisión y que se adelantará en varios meses a su reglamentación dentro del sistema de redención de penas.

Una vez puesta en marcha la escuela elemental, la Junta de Disciplina decide, en

una de sus primeras reuniones, asumir la tarea de organizar “con toda urgencia la educación e instrucción” de la población reclusa. Una tarea que para el Director de la prisión aparece como una “necesidad apremiante”, ya que educación e instrucción constituyen “medios imprescindibles para la reforma del delincuente”, y además contribuirá a la buena marcha del régimen interno, por cuanto los presos hasta este momento “están viviendo en la más completa ociosidad”; en su opinión, no representa ninguna dificultad insuperable la creación de la escuela porque en la prisión existen maestros “dispuestos a poner de su parte cuanto sea dable para desterrar el analfabetismo existente”. La Junta acordará comisionar al Director para que sea él quien realice todas las gestiones precisas para la puesta en marcha del centro educativo, y una semana después son inauguradas las clases con la asistencia de 220 alumnos, inaugurándose también en esa fecha la escuela de enseñanza elemental y las clases de preparación para secundaria¹⁵. Los alumnos serán divididos en cuatro grupos que a su vez cuentan con dos secciones cada uno:

- Grupo A, de iniciado y silabeantes.
- Grupo B, de lectura vacilante y lectura corriente.
- Grupo C, dos secciones de enseñanza elemental.
- Grupo D, dos secciones de preparatorio para estudios superiores.

La enseñanza secundaria habrá de esperar hasta el mes de noviembre de 1939. La conforman inicialmente estudios de electricidad, ciencias naturales, física, dibujo lineal y adorno, música instrumental y fundición y dará comienzo con una “matrícula” de 342 alumnos¹⁶.

Este currículo tiene un carácter provisional, pero permitirá erradicar el analfabetismo de la prisión, de modo que en el momento en que se da inicio a la enseñanza secundaria el capellán puede informar a la Dirección del centro que ya no existen “analfabetos totales” continuando en la escuela primaria aquellos

alumnos que, después de examinados, se encuentran deficientes¹⁷. A comienzos de diciembre, la Junta de Disciplina aprobará las “bases y orientaciones que han de seguirse para el desarrollo de la enseñanza” que, si bien mantienen la división anterior en Primera y Segunda enseñanza, significan una profunda reorganización tanto de los grupos de clase como de los contenidos para impartir en cada uno de ellos y establece definitivamente el calendario escolar de la prisión¹⁸.

Para la enseñanza primaria, en la que se deben impartir las “materias propias de ella en el grado que les compete”, se acuerda establecer cinco grupos, cada uno de los cuales será responsabilidad de dos maestros, con excepción de la física y ciencias naturales que están a cargo de un único docente:

- Grupo A. En el que se imparten clases de Lectura, Escritura, Gramática y Geografía. Estas clases se imparten los lunes.
- Grupo B. Con clases de Aritmética, Geometría y problemas, que se imparten los martes.
- Grupo C. En el que entran los temas de Religión, Historia Sagrada y Derecho, impartidos todos los miércoles.
- Grupo D. Constituido por las materias de Lectura, Gramática y Geografía, para impartir los jueves.
- Grupo E. En el que se imparten temas de Ciencias Físicas, Química e Historia Natural, siendo el día de clase los viernes.

La enseñanza secundaria se divide en cuatro secciones: enseñanza media, comercio, lenguas y artes y oficios (donde se incluyen electricidad, fundición, dibujo, mecánica, talla y ebanistería). Este nivel se distribuye del siguiente modo:

- Lengua y Literatura los martes, miércoles, viernes y sábado, a cargo de dos profesores.
- Geografía e Historia los lunes y jueves.

- Religión y Moral, clase impartida por el capellán, los sábados.
- Ciencias Físico-Naturales, los lunes y sábado.
- Teneduría de libros, los viernes.
- Francés, lunes y jueves.
- Inglés, martes y sábado.
- Latín, miércoles y sábado.
- Alemán, los jueves.
- Italiano, los viernes.

Por su parte, la escuela de Artes y Oficios tendrá en alguna de sus materias clases diarias, mientras que otras, más especializadas, sólo se imparten un día a la semana:

- Electricidad y Fundición, los martes.
- Dibujo y Mecánica, los miércoles.
- Talla, Ebanistería, Cuadro Polifónico, Piano, Solfeo, Música e Instrumental, clases diarias.

Los dos ciclos de enseñanza constituyen un todo integrado, siendo imprescindible para el acceso a las clases de segunda enseñanza que los alumnos obtengan la calificación de “apto” en las materias correspondientes a la primera. El número total de maestros-reclusos se eleva en el organigrama definitivo hasta los 27, además del capellán que se encarga de la enseñanza religiosa; maestros y alumnos reclusos suman la cifra de 598 internos integrados en el sistema educativo a lo largo de 1939, y a pesar de ser una cifra respetable, apenas representa un 38% de la población reclusa total que alcanzaba ese año los 1.564 presos como cifra media.

Si la creación del centro de enseñanza en la prisión de Celanova se adelanta a las disposiciones oficiales, también se adelantará la Junta de Disciplina a la normativa sobre redención de penas por el esfuerzo intelectual al solicitar, ya en diciembre de 1939, que se incluya a “los reclusos que participan en las actividades de enseñanza” en los beneficios de la ley de redención de penas. Aunque no se pone de manifiesto si la solicitud hace referencia a

los alumnos o únicamente a aquellos reclusos que desarrollan labores docentes, cabe pensar que se trata de estos últimos, cuyo número sobrepasa ampliamente el de los destinos que se pueden nombrar en la prisión y, a criterio de la Junta, no cabe considerar su tarea como trabajos eventuales o auxiliares.

En la Prisión Central de Burgos se pone en marcha un sistema de enseñanza semejante al de Celanova y en las mismas fechas. Lo componen seis grupos de enseñanza:

- Cuatro grados de cultura primaria.
- Cuatro grados de cultura elemental, de ampliación.
- Cultura superior: Lengua Española, Aritmética, Álgebra, Geometría, Física, Química y Electricidad.
- Idiomas: Inglés, Alemán y Francés.
- Especialidades: Contabilidad Mercantil y Taquigrafía, Dibujo Lineal, Industrial y Ornamental.
- Religión: clases complementarias a todos los grupos.

Las clases son diarias, con dos turnos, el primero de diez a doce de la mañana y el segundo de dos a cinco de la tarde y de cada materia se imparte como mínimo una hora¹⁹.

Pero no todas las prisiones centrales conseguirán crear un sistema educativo tan completo y estructurado como el existente en Celanova o Burgos. La escuela que se crea en la central de Astorga, por ejemplo, apenas se diferencia de las que existen en las prisiones provinciales: en el verano de 1939 se pone en marcha la escuela para analfabetos y, a partir del mes de octubre, una escuela de enseñanza primaria para todos aquellos reclusos que quisieran ampliar conocimientos... que apenas consiguen una matrícula de 200 alumnos. En la de Figueirido (Pontevedra), la enseñanza primaria esta a cargo únicamente de dos reclusos, lo que significa un reducido número de alumnos, mientras que otros dos imparten clase de francés e inglés

que es a lo que se reducen las clases especiales²⁰.

Aunque es posible constatar importantes diferencias entre unas prisiones centrales y otras –y entre éstas y las provinciales– a la hora de establecer los diferentes niveles de la enseñanza, sin embargo, a lo largo de 1939 en la práctica totalidad de las cárceles españolas se conseguirá poner en marcha algún tipo de escuela, por rudimentaria que sea. Indicativo del interés que las autoridades penitenciarias prestan a este aspecto de la vida penitenciaria, del que esperan obtener importantes réditos desde un punto de vista ideológico, será la rapidez con que se acomete en los nuevos centros penitenciarios que se crean la organización del sistema escolar. Sirva de ejemplo el caso de la Prisión Central de Santa Isabel, en Santiago de Compostela, que obtiene esta categoría a comienzos de enero de 1940 y que pocos meses más tarde ya ha conseguido completar un ciclo de enseñanza para analfabetos y dar comienzo a clases de cultura general a cargo de dos maestros reclusos; a finales de ese año, se encuentra en proceso de organización la “enseñanza preparatoria de artes y oficios con un profesor mercantil, técnicos y copográficos [sic]”²¹.

En las prisiones de mujeres, y en algunas provinciales, la “enseñanza religiosa y literaria ocupa un lugar destacado”, lo que equivale a decir preponderante, bajo la inspección del capellán y la madre superiora de la comunidad de religiosas; junto a ellas las clases de corte y confección, de “labores” o “enseñanza del hogar” sirven para ocupar el tiempo de las reclusas²². Pero pronto la Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S. comenzará a jugar un papel destacado a través de la creación de las llamadas “Escuelas del Hogar”. Con ellas se pretende atender “al bien material y espiritual de las reclusas y a su mejoramiento en todos los órdenes”; las reclusas reciben clase de corte y confección, costura, cocina y “maternología”, aunque no todas pueden acceder a ellas por exigirse un mínimo de formación, es decir, se excluye a las

reclusas analfabetas que no son admitidas en tanto no hayan superado los cursos correspondientes a su nivel. La creación de estas escuelas se atribuye a Pilar Primo de Rivera, instalándose la primera de ellas en la Prisión de Ventas, en Madrid. Con todo, en las prisiones de mujeres el adoctrinamiento no será una función exclusiva de la Sección Femenina ya que, además de las materias señaladas, las presas reciben instrucción religiosa que corre a cargo de las comunidades de religiosas que prestan sus servicios en las prisiones²³.

Cuando, a partir del mes de abril de 1941, comienza a aplicarse el decreto de redención de penas por el esfuerzo intelectual en las prisiones provinciales apenas sí se percibe cambio alguno. Si nominalmente se pasa de las anteriores “escuelas unitarias” (destinadas esencialmente a la lucha contra el analfabetismo) a un sistema en tres niveles (analfabetos, enseñanza graduada y clases especiales), en la práctica, las dificultades antes apuntadas imposibilitarán que en muchos centros se puedan establecer los cinco cursos de la enseñanza graduada o que las clases especiales sean algo más que testimoniales. En la Prisión Provincial de Ourense continuarán impartándose las anteriores clases para analfabetos, si bien ahora se refunden los tres grupos existentes con anterioridad en uno solo y únicamente será posible comenzar tres de los cinco grados establecidos por el Patronato en la enseñanza graduada, ya que “no se encontraría entre los internos número suficiente” para completar los dos restantes; en lo que hace referencia a las clases especiales, no será posible impartir más que francés, álgebra, aritmética, geometría, gramática y geografía, materias de las que se hacen cargo los mismos profesores que imparten docencia en los otros dos niveles²⁴.

Las prisiones centrales tendrán menos problemas para adaptarse a lo dispuesto por el Patronato, y, de hecho, el tipo de escuela que se establece con carácter general en 1941 resulta ser, en gran medida, la establecida desde 1939 en prisiones como Burgos o Celanova. Únicamente será necesario adaptar las solicitudes de

redención de pena para los maestros, que con anterioridad se incluían en el grupo de los destinos o trabajos auxiliares, y la forma de realizar los exámenes de las diferentes materias, dando entrada en los tribunales a aquellas personas que señala el Decreto de 23 de noviembre de 1940.

Otro tipo de actividades constituyen un importante complemento a la labor desarrollada por los centros educativos de las prisiones. Una de ellas será la lectura en común, que también entrará a formar parte del sistema de redención de pena por el esfuerzo intelectual, primero los “lectores” y después, a partir de 1943, se permitirá redimir pena también a los “oyentes”. Se trata de una actividad de carácter obligatorio para toda la población reclusa de los centros penitenciarios que son divididos en pequeños grupos ante los cuales uno de los presos lee algunas obras escogidas, ya sean de literatura o bien de doctrina política, previamente autorizadas por el Patronato para la Redención de las penas por el trabajo. Por poner un ejemplo, en la Prisión Provincial de Ourense, en 1941, los internos se reparten en seis grupos con un promedio de 25 reclusos cada uno que acuden diariamente a la lectura en común y, además, el domingo asisten los trabajadores y destinos que no pueden hacerlo durante la semana. Según el recluso encargado de esta labor, los asistentes podrían clasificarse dentro de tres grupos: aquellos que asisten con interés, los que asisten indiferentes y, finalmente, los que lo hacen por obligación. Lógicamente, y no podía ser de otro modo, la inmensa mayoría pertenecerían al primer grupo y en el último estaría compuesto por un número reducido de reclusos que constituyen “esa población flotante y pasajera de poca permanencia en el Establecimiento”²⁵.

Otra actividad que también cumple una función “propagandística” respecto a los presos serán las conferencias que, ya sea de manera ocasional o con motivo de algún tipo de conmemoración patriótica, se realizan en el interior de las prisiones. En otro lugar hemos analizado más detalladamente la cuestión de los diferentes vehículos de propaganda y su función adoctrinadora (Rodríguez Teijeiro, 2005);

baste citar aquí las cifras oficiales de conferencias impartidas en la primera mitad de los años cuarenta²⁶:

1940	1941	1942	1943	1944	1945
9.319	12.000		1.987	2.326	4.074

Cuadro 1. Elaboración propia a partir del *Anuario Estadístico del España, 1943, 1944-1945, 1946-1947*

Un simple vistazo a las cifras permite apreciar la intensidad de la labor desarrollada en los dos primeros años de la década: en 1940 se habrían impartido 777 conferencias mensuales, es decir, 26 conferencias diarias en las prisiones españolas; elevándose en 1941 hasta las 1.000 conferencias mensuales, unas 33 conferencias diarias. Serán esos dos primeros años los que presentan un mayor número de presos como consecuencia directa de la guerra. Por su parte, la reducción sustancial que se produce en 1943, coincide con la extensión de los beneficios de la libertad condicional a los penados –anteriores– hasta 20 años y un día, lo que significará una importante reducción en el número de reclusos que permitirá a las autoridades responsables del Ministerio de Justicia dar por terminado “oficialmente” el problema penitenciario de posguerra.

Las conferencias forman parte del sistema escolar desde el mismo momento en que se establece. Así, en las prisiones de Burgos y Celanova las dos ramas de la enseñanza que se crean en 1939 se verán complementadas por la puesta en marcha de un ciclo de conferencias. En el caso de Celanova su periodicidad será variable pero con al menos una a la semana sobre “temas prácticos” y religioso-morales; en Burgos se reservan las tardes de los jueves, de dos y media a cinco, impartándose dos: una de contenido religioso y otra de carácter cultural²⁷. Podemos hacernos una idea de los contenidos echando un vistazo a la programación establecida en la prisión celanovense para los meses de diciembre de 1939, enero y febrero de 1940, en los que se programa un total de 20 conferencias,

impartidas por diferentes reclusos, sobre temas tan variados como “Mecánica”, “Roma como colonizadora y conquistadora”, “Cultivo de plantas textiles”, “Electricidad”, “Influencia del cristianismo en la nueva sociedad”, “Importancia y cultivo de la patata”, “Profilaxis de las enfermedades parasitarias en las prisiones”, “Pueblos invasores y colonizadores de España”, “La moral cristiana base de la moral social”, “Liturgia de la misa” o “Liturgia del canto”, estas dos últimas impartidas por el Capellán de la prisión.

4. LA RELIGIÓN COMO MATERIA LLAVE

Además de complementar los actos de carácter religioso que tienen lugar en las prisiones, la religión se convertirá en un elemento clave de las escuelas que se crean en ellas. También en este caso la implantación de este tipo de enseñanza no esperará a la puesta en marcha del sistema de redención de penas por el esfuerzo intelectual. En la Prisión Central de Celanova en septiembre de 1939 el capellán establece unos “círculos de catecismo”, para cuya creación se decide “convocar a la población reclusa a la vez que los que voluntariamente quieran presentarse a esta labor”; la asistencia se convierte en obligatoria para todos los reclusos y para presentarse como voluntario para impartirlos se establecen tres condiciones: poseer algún grado académico o ejercer una profesión liberal, proceder de algún seminario o haber pertenecido en el pasado a alguna congregación religiosa, o bien poseer algún grado de cultura religiosa.

Estos círculos de catecismo se verán muy pronto complementados por la constitución de un “servicio de conferencias religioso-morales”, cuyos contenidos y nivel de dificultad se encuentran en relación con el grado de cultura religiosa que presentan los reclusos. La población penal de la prisión celanovense será dividida en tres grupos: en el primero de ellos se incluyen todos aquellos presos que poseen una carrera o cualquier clase de estudios, en el segundo los que “hayan profesado profesiones mecánicas no incompatibles

con la adquisición de alguna cultura”, y en el último, los presos que carecen de “toda clase de cultura”. Cada uno de estos grupos recibe dos conferencias semanales, una sobre aspectos de apologética y la otra relativa al Evangelio (que por considerarse la de mayor interés, siempre se imparte los domingos), estableciéndose que la duración mínima de cada una de estas charlas sea al menos de media hora. Los domingos y festivos la enseñanza de la religión ocupa un lugar destacado de manera que, después de la asistencia a misa “de todos los penados con sus superiores al frente”, los presos se dividen en “secciones poco numerosas” para la enseñanza del catecismo²⁸.

Pero la enseñanza religiosa no se limita a este tipo de actividades que entran de lleno en la propaganda apologética a la que nos hemos acercado en otro lugar (Rodríguez Teijeiro, 2009). La religión constituye, ya desde un principio, una de las materias que los reclusos que acuden a clase deben cursar. En la Prisión Provincial de Ourense, dónde únicamente se consigue implantar una rudimentaria escuela elemental para la enseñanza de los analfabetos y con una matrícula reducida, los tres grupos en que se divide tienen reservados en su plan de estudios dos días a la semana para el estudio del catecismo, moral, historia sagrada y doctrina cristiana²⁹. Además, en la mayor parte de las prisiones, todo lo relacionado con las actividades culturales, desde la escuela a la creación de orquestas, coros, rondallas o la lectura en común, será una responsabilidad exclusiva del capellán, que gozará de total libertad en cuanto a su organización y de cuyo funcionamiento y resultados dará cuenta periódicamente a la correspondiente Junta de Disciplina. En alguna prisión, y para determinados grupos de edad, la educación moral y religiosa constituye, casi de manera exclusiva, el único tipo de enseñanza, “intercalándose conocimientos de aritmética, geografía, etc.”³⁰.

A partir del mes de abril de 1941, con la puesta en marcha del sistema de redención de pena por el esfuerzo intelectual, el papel jugado por la religión en las escuelas de las prisiones se

intensifica. De hecho se convierte en auténtica materia llave, puesto que si no se aprueban los exámenes de religión no se consideran válidos los aprobados obtenidos en los exámenes del resto de las materias; y para unificar esta enseñanza religiosa, se utiliza en todas las prisiones el catecismo del Cardenal Gaspari en sus dos grados³¹. Para potenciar todavía más, si cabe, este tipo de enseñanza el Patronato acordará que sean dados de baja de manera “inmediata” aquellos reclusos que ocupan destinos en las prisiones y que no demuestren en los exámenes la suficiente instrucción religiosa, estableciendo que, además, perderán también los beneficios de redención de pena que hubieran acumulado desde la fecha en que se publicó el decreto sobre redención por el esfuerzo intelectual³².

5. CONCLUSIONES

Tanto los contenidos como el funcionamiento interno del sistema educativo que se implanta en las prisiones responde a los mismos principios que rigen la marcha de las escuelas primarias existentes en España y, del mismo modo que en estas, la intención última de la enseñanza consiste en socializar a los reclusos en los elementos básicos de la ideología del nuevo régimen. En la España de posguerra los niños desde su primer contacto con la escuela se insertan en un sistema que se asienta sobre una concepción jerárquico-autoritaria de la vida y la sociedad de tal modo que la autoridad se convierte en algo indiscutible y la obediencia en la única forma de participar con la verdad (Gervilla Castillo, 1990, p. 67). Aprender a obedecer, negarse a sí mismos supeditando la propia personalidad a un ideal superior –siempre señalado por la autoridad–, interiorizar el concepto de jerarquía –que siempre debe acatarse con sumisión–, obediencia y docilidad, son algunos de los principios básicos en los que son socializados los alumnos (Palop Jonqueres, 1984, p. 7). En el interior de las prisiones esta socialización político-moral se lleva a cabo desde la perspectiva de los fundamentos que informan todo el sistema penitenciario, basado en el concepto de “redención”, ya que se entiende que sólo a

través de la educación –evidentemente orientada y tendenciosa– “se recrea al hombre y sólo por ella puede volver de su extravío” (Toledo Barrientos, 1943, p. 146).

Para los responsables de este sistema educativo, una de las fuentes de inspiración será la pedagogía Manjoniana, lógicamente adaptada al ámbito penitenciario. Se entiende que el régimen de disciplina impuesto, la educación religiosa y el trabajo permitirán “desarraigar los hábitos y modificar los caracteres que impulsaron al delito” y, lo que quizá sea más importante, “borrar, en suma, la anterior personalidad para crear una nueva, caracterizada por la nobleza y la dignidad” (Castro, 1946, p. 110). Pero otro tipo de principios pedagógicos no dejarán de tener cierta influencia, por ejemplo, los que por esas mismas fechas se desarrollan en el interior de los colegios de la Compañía de Jesús; en ellos el miedo, la emulación y la competencia, el estímulo dirigido a los más fuertes e inteligentes, serán conceptos básicos que adquieren forma a través del sistema de notas, los premios o el fomento de la función de liderazgo, etc. Este sistema se diseña, obviamente, para la formación de las élites sociales del país y pretende que sus alumnos salgan perfectamente preparados para asumir su papel en una sociedad caracterizada por la violencia, donde no hay espacio ni lugar para los débiles (Miret Magdalena, 1979, p. 120). En el interior de las prisiones estos principios se aplicarán en sentido inverso, es decir, buscando potenciar la interiorización por parte del preso de la posición subordinada que se le tiene reservada en la sociedad como si fuese algo natural y, sobre todo, merecido por su comportamiento en el pasado. El principio de autoridad se convierte en un elemento clave de esta docencia penitenciaria, articulada sobre el sistema de castigos-recompensas, del mismo modo que lo es del régimen interno de la prisión.

La asistencia a las clases será obligatoria para todos aquellos que se encuentran matriculados en los primeros cursos del sistema, los dirigidos a los analfabetos. Desde el mes de junio 1939, en la Prisión Central de Celanova se establece

que la asistencia a clase sea obligatoria y, en consecuencia “todas las faltas deberán justificarse”, y los alumnos de los cursos de enseñanza elemental que no puedan justificar las faltas serán sancionados, mientras que aquellos que asisten a las clases especiales “serán dados de baja a las tres faltas” y exactamente un año más tarde en la Provincial de Ourense una orden de la dirección establece que “todos aquellos individuos analfabetos o semi-analfabetos, no podrán por ningún concepto dejar de asistir a la escuela”³³. Resulta significativa esta diferencia en los correctivos que se aplican en uno y otro nivel de la enseñanza, e indica con claridad que el grupo de analfabetos es objeto de especial atención puesto que bajo ningún concepto serán excluidos de las clases. No cabe buscar aquí ningún principio de carácter pedagógico o filantrópico con la intención de sacarlos de la ignorancia, la verdadera razón es que se espera que este grupo, por su bajo nivel intelectual, resulte más receptivo a la propaganda religiosa y patriótica que aquellos otros que cuentan con mayor preparación y la han adquirido antes de su ingreso en la prisión. No por casualidad los alumnos de este nivel, para obtener el aprobado, deben efectuar un examen de lectura sobre un texto escogido del semanario *Redención* y otro de escritura que consiste en la redacción de una carta a la familia, en la que dan las gracias a los maestros y a la propia institución penitenciaria por haberles sacado de la ignorancia, comprometiéndose a continuar por el camino iniciado en prisión.

Los propios responsables del Patronato para la Redención de las penas por el trabajo señalaban que su “acción vigilante y tutelar” se extendía a todos los aspectos de la vida del recluso, y destacaban la función de darle “la instrucción elemental cuando entra en la prisión y carece de los conocimientos adecuados” que se complementaba con “clases apropiadas”, que se citaban en el siguiente orden:

- Atendiendo de manera especial a la propaganda oral y escrita de naturaleza religiosa.
- Propaganda Patriótica.

- Formación cultural y artística³⁴.

En definitiva, la función asignada a la instrucción era, fundamentalmente, propagandística y adoctrinadora. En primer lugar y de manera destacada de carácter religioso, secundariamente de carácter patriótico, los dos pilares del nacionalcatolicismo.... sólo en tercer lugar estaban los aspectos puramente educativos y culturales. Dos eran los elementos esenciales a partir de los cuales se desarrolla “la marcha del penado dispuesto a redimirse”: la moral y la cultura; porque la intención no era únicamente conseguir la liberación física del recluso, sino y sobre todo, “realizar antes que nada una liberación moral y cultural” (Fernández Cuevas, 1953, p. 8).

Ahora bien, ¿cuál fue el alcance real de este proceso de adoctrinamiento? Si atendemos a la propaganda elaborada por el Patronato para la Redención de las penas por el trabajo y a la letra de la norma que establece la redención por el esfuerzo intelectual o las órdenes de la dirección de algunos centros penitenciarios, todos los presos existentes en los primeros años cuarenta habrían sido objeto de una amplia campaña de adoctrinamiento político y religioso, especialmente entre los analfabetos que, como hemos señalado, debían acudir obligatoriamente a la escuela.

Ya en 1940, antes de ponerse en marcha el sistema de redención de pena, el Patronato destacaba, como un notable éxito, que el número de analfabetos se había reducido en un 34% con respecto a la cifra de finales de 1939, si bien no se citaba en ningún caso el número de analfabetos existentes. A lo largo de ese año se habrían puesto en marcha un buen número de “materias especiales” en los centros educativos instalados en las prisiones, entre las que destacaban: Arte, con 792 alumnos; Ciencias Exactas, con 4.105; Taquigrafía con 414; Latín, con 20; Árabe, con 12; Griego, con 11; Contabilidad, con 792; Alemán, con 448; Italiano, con 201; Francés, con 2.932 alumnos (Patronato, 1940, p. 20). Dos años más tarde, en 1942, según el Semanario *Redención*, ascendería a 30.000 el número de reclusos que habrían

asistido como alumnos a la escuela en las prisiones españolas, cifra que se elevaría hasta los 65.710 reclusos que habrían redimido penas por el esfuerzo intelectual en alguna de sus modalidades. Estas cifras,

claramente propagandísticas, se completan con el número de días redimidos en cada una de las modalidades de redención que recogemos en el siguiente cuadro:

	1942 (36)	1943	1944
Maestros Auxiliares	164.160	87.570	189.450
Bibliotecarios	10.130	12.690	43.890
Lectores	31.200	32.010	273.530
Oyentes de lectura			933.200
Asisten a clases de Religión	1.094.580	1.671.900	4.380.835
Idem. Para analfabetos		478.170	1.036.920
Idem. De cultura general	1.642.800	2.191.470	9.741.110
Idem. Clases especiales	206.910	379.170	1.506.090
Idem. Artes y Oficios		10.950	195.720
Pertenece a Agrupaciones Artísticas	629.580	358.830	1.398.770
Escuelas del Hogar			220.050
	3.779.360	5.222.760	19.919.565

Cuadro 2. Elaboración propia a partir del *Anuario Estadístico de España 1943, 1944-1945, 1946-1947*

Evidentemente, lo elevado de los guarismos llama la atención y cumple con creces la función propagandística asignada, aunque hay que tener en cuenta que un mismo recluso podía redimir por varios conceptos al mismo tiempo. Sin embargo, las cifras de alumnos parecen apuntar en otro sentido, quizá por ello apenas sí se les da publicidad. En mayo de 1943, también según *Redención*, habrían redimido pena por el esfuerzo intelectual 11.264 alumnos asistentes a clases de Religión, 19.564 que cursaban estudios de “cultura general” y 2.034 alumnos de “clases especiales”; a ellos habría que sumar otros 1.933 reclusos que ejercían como maestros auxiliares, bibliotecarios, lectores o bien formaban parte de diferentes agrupaciones artísticas³⁶. Pero esas cifras no parecen corresponderse con las pocas que es posible rastrear en otras fuentes, así, el *Anuario Estadístico de España* desglosa las cifras mensuales correspondientes al año 1942 que oscilan entre la cifra máxima de 7.238 reclusos en el mes de julio y la mínima de 3.549 en enero, siendo la media mensual de 5.476 reclusos que redimen pena por el esfuerzo

intelectual. En diciembre de ese año los reclusos que redimen por el esfuerzo intelectual representaban aproximadamente un 38% del total de reclusos que redimen pena por el trabajo, el restante 62% estaría compuesto por los trabajadores manuales (en talleres penitenciarios o destacamentos penales) y los destinos en el interior de las prisiones. Si comparamos las cifras que hemos citado con las de población reclusa podemos comprobar la escasa incidencia de esta modalidad de redención: sobre el total de reclusos existentes en enero de 1942 los 3.549 que redimen pena por el esfuerzo intelectual apenas representan un exiguo 2,2% y sobre el total de reclusos penados, para los que se crea el sistema de redención, aunque el porcentaje se incrementa ni siquiera alcanza el 3,5%³⁷.

¿Significan los datos anteriores que el pretendido proceso de adoctrinamiento político y religioso fue un fracaso en las cárceles de posguerra? Creemos que no. Lo que ponen de manifiesto es el papel puramente propagandístico del sistema de redención de penas en sus dos variantes.

Ningún preso conseguirá, en la primera mitad de los años cuarenta, redimir el suficiente número de días de pena que le permitan acceder a la libertad condicional; el mecanismo que emplearán las autoridades penitenciarias para vaciar progresivamente las prisiones sin recurrir a ningún tipo de amnistía –concepto que, por razones obvias, repugnaba al régimen– será la ampliación de los beneficios extraordinarios de la libertad condicional a penas cada vez más elevadas, comenzando por los condenados hasta seis años a mediados de 1940 para culminar con los condenados a veinte años y penas superiores, en algunos casos, en 1943. La necesidad de vaciar las superpobladas prisiones de la inmediata posguerra, que ponen al borde del colapso el propio sistema penitenciario, llevará a que se dejen de lado buena parte de las disposiciones recogidas en la norma que establece la redención por el esfuerzo intelectual, en especial su artículo 5º, que disponía la necesidad de haber superado los cursos básicos de religión y cultura para poder acceder a la redención por el trabajo o a la libertad condicional. Junto a la salida de prisión de los presos políticos “anteriores”, la movilidad geográfica de la población reclusa (el llamado “turismo penitenciario”) característica de la posguerra, dificultarán la puesta en marcha y el desarrollo de los centros de enseñanza.

La redención, pues, cumplirá sobre todo una función propagandística poniendo de manifiesto las supuestas “bondades” del régimen penitenciario y el trato que reciben los reclusos. Pero, como hemos señalado, la labor adoctrinadora y propagandística en el interior de las prisiones comienza mucho antes de la puesta en marcha de la redención por el esfuerzo intelectual y, además, todos los presos, independientemente de su situación jurídica, se verán sometidos a ella. Las escuelas comienzan a funcionar en plena guerra civil, especialmente las destinadas a los analfabetos y a ellas acuden presos políticos, pero también los comunes y no solo los penados, sino que también lo hacen los detenidos y procesados. Del mismo modo, las conferencias morales, religiosas o patrióticas se inician con anterioridad y

tendrán su mayor desarrollo, según muestran las cifras, en los años 1939, 1940 y 1941. La religión será algo omnipresente en los centros de reclusión prácticamente desde el inicio de la guerra civil, ya sea en forma de prácticas religiosas, conferencias apologeticas o enseñanza de la religión. Todos los días los reclusos se verán sometidos y tendrán que asistir a algún tipo de actividad con pretensiones adoctrinadoras o proselitistas.

En definitiva, creemos que la cárcel cumplirá el papel que señalaba el decreto que instituía la redención de penas por el esfuerzo intelectual: “procurar dotar de instrucción religiosa y patriótica a los que carezcan de ella”. Otra cosa muy distinta es el alcance o la profundidad de dicha instrucción, en cualquier caso, los presos políticos consecuencia inmediata de la guerra civil se verán sometidos a un cursillo acelerado de nacionalcatolicismo y a una inmersión en las normas y valores que rigen la España de posguerra antes de permitir su regreso a la sociedad, de modo que tengan perfectamente claro cuál es el lugar que, como vencidos, ocuparán en ella.

NOTAS

1. *Redención. Órgano del Patronato para la Redención de las Penas por el Trabajo*, 1 de mayo de 1943, p. 1.
2. *Redención. Órgano... op. cit.*, 19 de octubre de 1940, p. 1.
3. Ministerio de Justicia, Decreto de 23 de noviembre de 1940, B.O.E. de 29 de noviembre.
4. Circular con fecha 5 de enero de 1941, Archivo Histórico Provincial de Ourense (A.H.P.Ou.) Fondo Prisión Provincial, *Circulares y correspondencia 1939-1941*, Caja 12.916.
5. Es significativo el interés que se tiene en el modo que se imparte la Historia ya que bajo ningún concepto los reclusos estarán autorizados a impartirla. Un telegrama de la Dirección General de Prisiones recibido en la Central de Celanova, con anterioridad a la publicación del Decreto de Redención de Pena por el Esfuerzo Intelectual, ya puntualizaba que “en las escuelas de los establecimientos dependientes de su dirección, la enseñanza de la historia de

- España será dada *exclusivamente por el maestro del cuerpo de prisiones o religiosa encargada de la escuela* y de no existir uno [sic] de ambos se hará el dictado o lectura en común de la citada materia con un *texto aprobado por el capellán del establecimiento*". A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. Celanova. *Memorias de la Prisión*, Caja 13.057, telegrama con fecha 14 de septiembre de 1940. La cursiva es nuestra.
6. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. Celanova. *Memorias de la Prisión*, Caja 13.057, escrito con fecha 11 de febrero de 1942.
 7. A esta cuestión ya nos acercamos hace algunos años, vid. Rodríguez Teijeiro, 1997, un trabajo que aquí retomamos y ampliamos.
 8. Ya en 1936 en la Prisión Provincia de A Coruña los maestros daban clase en el patio y, además de la alfabetización o enseñanza elemental comienzan a impartirse clases de inglés, francés o alemán (Díaz Fernández, 1985, p. 35).
 9. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. *Libro de Actas de la Junta de Disciplina*, Libro 10.329, sesión de 10 de octubre de 1937, p. 39.
 10. *Ibidem*, *Circulares y correspondencia 1939-1941*, Caja 12.916, escrito con fecha 1 de junio de 1939 y *Estadísticas de escuela y biblioteca 1940*, Caja 12.918, escrito con fecha 9 de enero de 1940. En esta última fecha asisten a las clases para analfabetos 29 reclusos, otros 12 lo hacen a las destinadas a semianalfabetos y únicamente 8 constituyen el "grupo de adelantados".
 11. Por ejemplo, modificando el horario de las duchas para que los alumnos lo hagan en primer lugar, eximiéndoles de los servicios de régimen o variando el horario de clases de modo que aquellos que trabajen en la prisión asistan a ellas de 20 a 21 horas. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial, *Libro de Órdenes de la Dirección*, Caja 13.020, anotaciones del 4 y 24 de junio de 1940.
 12. En la Prisión Provincial de Ourense, en 1940, la media mensual de nuevos ingresos analfabetos es de nueve reclusos, la media mensual de alumnos que pasan al segundo nivel es de dos y la de libertades de reclusos iniciados (con un nivel de iniciación variable) es de siete. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial, *Estadísticas de escuela y biblioteca 1940*, Caja 12.918, Memoria anual del maestro sobre el movimiento cultural y de la escuela, 10 de diciembre de 1940.
 13. *Ibidem*. En la provincial de Ourense, además de "deficientes mentales y otros con trastornos de la vida afectiva, sobre todo entre los delincuentes contra la propiedad" existía en 1940 un recluso declarado demente después de una revisión médica a quien se había conseguido enseñar a leer, escribir y contar.
 14. *Ibidem*. Celanova. Caja 13.057, *Memorias de la Prisión 1939-1943*, escrito con fecha 26 de abril de 1939.
 15. *Ibidem*. *Libro de Actas de la Junta Disciplinaria de Celanova (I)*, Libro 10.719. Sesión del 1 de mayo de 1939, p. 7.
 16. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. Celanova. *Memorias de la Prisión, 1939-1943*. Caja 13.057. Informe sobre la enseñanza en la prisión con fecha 31 de julio de 1940.
 17. *Ibidem*. Escrito de la Dirección de la prisión con fecha 2 de noviembre de 1939.
 18. *Ibid.* *Libro de Actas de la Junta Disciplinaria de Celanova (I)*, Libro 10.719, sesión de 1 de diciembre de 1939, p. 46.
 19. *Redención. Órgano... op. cit.*, 1 de junio de 1940.
 20. En Astorga las clases eran impartidas por cuatro maestros reclusos, dividiéndose en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, con una duración de dos horas por grupo. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 10 de enero de 1940, p. 1 y 17 de febrero de 1940, p. 6.
 21. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 2 de noviembre de 1940., p. 3.
 22. Así ocurre en la prisión Provincial de Pamplona, véase *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 26 de abril de 1941, p. 4.
 23. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 25 de enero de 1941, p. 1.
 24. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial, *Estadísticas sobre sanidad y enseñanza 1940-41*, Caja 12.917. Memoria sobre el desarrollo e la enseñanza general o cultural en 1941.
 25. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. *Estadísticas sobre Sanidad y enseñanza, 1940-41*. Caja 12.917, Breves Líneas sobre "lectura en común".

26. *Anuario Estadístico de España*, 1943, 1944-1945, 1946-47.
27. *Redención. Órgano.. op. cit.*, 1 de junio de 1940.
28. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. Celanova. *Libro de Actas de la Junta Disciplinaria de Celanova (1)*, Libro 10.719, sesión de 1 y 10 de septiembre de 1939, p. 28 y 29.
29. *Ibidem.*, *Estadísticas sobre sanidad y enseñanza 1940-41*, Caja 12.917. Memoria sobre la organización de la enseñanza de 16 de enero de 1940.
30. Así ocurre en la Prisión Celular de Barcelona en 1939, dónde los menores de 18 años quedarán a cargo de dos profesores, uno de “instrucción y educación moral y religiosa” y otro de educación física. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 4 de noviembre de 1939, p. 5.
31. Entrevista con Carmen Castro, inspectora central de educación y vocal del Patronato para la Redención de las Penas por el Trabajo, en *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 30 de agosto de 1941, p. 4.
32. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 6 de diciembre de 1941, p. 3.
33. A.H.P.Ou. Fondo Prisión Provincial. Celanova. *Correspondencia 1919-1943*, Caja 13.041. Escrito con fecha 21 de junio de 1939 y *Libro de Órdenes de la Dirección*, Caja 13.020, anotación de 24 de junio de 1940.
34. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 17 de julio de 1943, p. 1.
35. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 20 de abril de 1943, p. 4. El Semanario incrementa el número de días redimidos hasta los 3.842.360.
36. *REDENCIÓN. Órgano... op. cit.*, 17 de julio de 1943, p. 5.
37. Según las cifras oficiales recogidas en el *Anuario Estadístico de España*, a día 1 de enero de 1942 la cifra total de reclusos existentes en las prisiones se elevaba hasta los 159.392 y de ellos 103.457 eran penados. Es cierto que en esa cifra de penados se recogen tanto los presos políticos anteriores como posteriores y los comunes pero no es desacertado suponer que en su inmensa mayoría se trata de presos anteriores. La primera cifra oficial de presos comunes hace referencia al día 1 de julio de 1942, fecha en la que sumaban 20.265, de los cuales 4.330 serían penados;

en esa misma fecha la cifra total de presos políticos se elevaba a 124.687, incluyendo anteriores y posteriores, todos ellos juzgados por el delito de “Rebelión Militar” o alguna de sus variantes, ascendiendo la cifra de penados hasta los 77.146. Un análisis detallado de las cifras de presos puede verse en Juana López, J. de y Rodríguez Teijeiro, D., 2009.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Bono, G., Gutiérrez Molina, J.L., Martínez, L. y Del Río, A. (2004). *El canal de los presos (1940-1962). Trabajos forzados de la represión política a la explotación económica*. Barcelona: Crítica.
- Aylagás Alonso, F. (1948). Particularidades del régimen penitenciario español. *Revista de la Escuela de Estudios Penitenciarios*, 33, 3-10.
- Castro, H. (1946). En el centenario del Padre Manjón. *Revista de la Escuela de Estudios Penitenciarios. (Noviembre de 1946)*, 107-115.
- Díaz Fernández, X. (1985). *A crueldade inútil*. Sada-A Coruña: Edición do Castro.
- Fernández Cuevas, V. (1953). *La Regeneración del Preso*. Madrid: Publicaciones Españolas.
- Gervilla Castillo, E. (1990). *La escuela del Nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada: Impredisur.
- Juana López, J. de y Rodríguez Teijeiro, D. (2009) Presos en la España de posguerra. En Avilés Farré, J. (coord.). *Historia, política y cultura. Homenaje a Javier Tusell* (pp. 187-244). Madrid: UNED.
- Lafuente, I. (2002). *Esclavos por la patria. La explotación de los presos bajo el franquismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Miret Magdalena, E. (1979). Reflexiones en torno a la enseñanza católica y la generación del franquismo. *Sistema. Revista de ciencias sociales*, 23, 113-128.
- Palop Jonqueres, P. (1984). Los límites ideológicos de la pedagogía franquista. *Andecha Pedagógica*, 21, 5-8.

- PATRONATO CENTRAL PARA LA REDENCIÓN DE PENAS POR EL TRABAJO. (1941). *La obra de la redención de penas. La doctrina, la práctica, la legislación. Memoria, 1940*. Madrid: Talleres Penitenciarios.
- Rodríguez Teijeiro, D. (1997). Ideología y educación en el sistema penitenciario del primer franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, serie V, 261-277.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2005). Adoctrinamiento político en las prisiones españolas de posguerra: el semanario y la Editorial Redención. *MINIUS. Revista do Departamento de Historia, Arte e Xeografía*, XII, 217-238.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2009). A Igrexa nas prisións de Franco, en *Revista de Investigación en Educación*, 6, 92-103.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2010). *Presos e prisións na Galicia de guerra e posguerra, 1936-1945*. Vigo: Ed. Galaxia.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2011). *Las cárceles de Franco. Configuración, evolución y función del sistema penitenciario franquista*. Madrid: La Catarata.
- Sanz García, G. (1986). *Uno de tantos. Cinco años a la sombra*. Sada-A Coruña: Edicións do Castro.
- Toledo Barrientos, R. de (1943). *Memoria de la Cárcel Modelo de Valencia del Cid 1942*. Valencia: Talleres Gráficos Miguel Laguarda.
- Torres, R. (2000). *Los esclavos de Franco*. Madrid: Oberon.

ARTÍCULO ORIGINAL

Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor

Ernesto López Gómez
elopezgeducacion@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El presente artículo analiza la percepción que los tutores otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma. Se trata de un estudio descriptivo, de campo y correlacional. El muestreo ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. La muestra final alcanzada fue de 133 tutores, tanto mujeres como varones, en representación de un total de 18 Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. El cuestionario diseñado y aplicado para el estudio ha sido validado pertinentemente ($\alpha = 0,886$). Las conclusiones pivotan sobre tres ejes: la formación del profesorado para la tutoría, su selección y nombramiento así como el reconocimiento a su labor.

PALABRAS CLAVE: Percepción, Satisfacción, Tutor, Educación Secundaria Obligatoria

Approach to perception and satisfaction of the of compulsory secondary tutor about their tutoring action

ABSTRACT: This paper analyzes the perception of the tutors about the importance of tutoring and the level of satisfaction of the tutors about their work. About the research type, this is descriptive and correlational field work. The sample was intentional and the type of convenience sample. The final sample was 133 achieved tutors, both sexes, representing 18 Secondary Education Institutes in public ownership in Autonomous Community of Madrid. The questionnaire designed and implemented for the study has been validated appropriately ($\alpha = 0.886$). The conclusions are oriented on three main areas: the formation of the tutors, the selection and appointment, the recognition of their work from various incentives.

KEY WORDS: Perception, Satisfaction, Tutor, Compulsory Secondary Education

Fecha de recepción 18/05/2012 · Fecha de aceptación 16/04/2013

Dirección de contacto:

Ernesto López Gómez

Centro Universitario Villanueva

Sede de Mirasierra. c/Costa Brava 20034 MADRID

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se sucediera la honda reforma estructural en el sistema educativo español

propiciada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, a lo largo de los años noventa, han sido diversos los temas que han suscitado interés en investigación pedagógica, especialmente en relación a la etapa de Educación Secundaria a la luz del cambio estructural sucedido. Son ejemplo de ello el debate sobre la comprensividad y la diversificación curricular (García Garrido, 2004; Gómez Llorente, 1999; Sevilla, 2003); el interés creciente por los resultados escolares y su medida

(Calero, Oriol y Choi, 2012; Fernández, Muñoz, Braña y Antón, 2010;); el concepto de fracaso escolar (Marchesi y Hernández, 2003); las competencias básicas (de la Orden, 2011; Gimeno, 2008); la cultura profesional, la identidad docente y la formación inicial del profesorado de Secundaria (Esteve, 1997; Marcelo, 2009; Zabalza, 2006). Estos temas, junto a la orientación y tutoría en la nueva etapa de Secundaria, son solo una muestra de los focos de investigación pedagógica que más inquietud han creado en las dos últimas décadas.

Centrando nuestra atención en la tutoría, como eje de este trabajo, ha sido un tema tratado con especial profundidad por distintos académicos e investigadores (Álvarez y Bisquerra, 1996; Asensi, 2002; del Río y de Codés, 2007; García Nieto, 1990, 1996; Lázaro, 1997; Longás y Mollá, 2007; López, 1996; Pastor, 1995) especialmente en monográficos dedicados a esta temática o afines por la *Revista Complutense de Educación* en 1996 y la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado y Educación XXI* en 1997, que consolidaron la línea de investigación tutorial y orientadora sobre la base de los trabajos clásicos sobre la disciplina (Artigot, 1973; González Simancas, 1975; Lázaro y Asensi, 1987) y otros que encontramos en el número dedicado por *Bordón* en 1978.

Se hace necesario superar la idea de que la práctica de la función tutorial está circunscrita únicamente a un grupo de profesores más o menos experimentados y asumir para el profesor –de Enseñanza Media antes o Secundaria hoy– un modelo tutorial necesariamente profesionalizador que impregne la función docente en su conjunto. Así el profesor de Secundaria construirá su estilo docente desde la tutoría y orientación educativa, capaz de personalizar la enseñanza y la educación en cualquier etapa educativa y singularmente en la Secundaria Obligatoria. La tutoría es un medio necesario al servicio de la comunidad educativa, como intenso vínculo formativo establecido singularmente entre profesor y estudiante, pero también favorecedor de las relaciones del centro educativo y familias y de los estudiantes entre sí, así como con gran incidencia en la propia dinámica de relación entre profesores y también con el equipo directivo, construyendo un *ethos* o ambiente escolar tan necesario en el proceso formativo (Ibáñez Martín, 2009).

2. APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nos aproximaremos al estado de la cuestión desde una doble perspectiva. En primer lugar desde un acercamiento terminológico y semántico que ofrezca luz sobre el significado de tutor. En segundo orden, desde una metáfora que sitúa al quehacer docente dentro de las profesiones de *ayuda* y que, como tal, a la vez se convierte tras un tiempo en cuestión trágica, ya que el docente y singularmente el tutor ha de asumir la temporalidad de su acción y entender su necesaria “*retirada*” (García Morente, 1975).

2.1. Indagación terminológica y semántica

Tutor, según la Real Academia Española (2001) significa: “persona que ejerce la tutela”; entendiendo tutela como “autoridad que en defecto de la paterna o materna se confiere para curar de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil”.

En otra acepción cercana a nuestro tema, tutor es el “rodrigón, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento”. En efecto, el rodrigón es el tutor, es la vara que colocamos en paralelo y que además de sujetar a la planta en sus vaivenes le muestra el camino recto de su crecimiento. En educación, el tutor, a diferencia del rodrigón, se presta de guía y no está anclado al alumno ya que un rasgo esencial de la persona es la libertad (Reyero, 2003). Además de rodrigón, otro sinónimo de tutor es mentor, definido primeramente como “consejero o guía de otro”, en clara alusión a Méntor –personaje de la Odisea, hijo de Alcimo y amigo de Ulises–, que guió e instruyó a Telémaco (Lázaro, 2010) y, en segundo lugar, como aquel que “sirve de ayo”, entendiendo ayo como la “persona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil” (Albar, 2005: 1.000).

Finalmente, tutor es el “defensor, protector o director en cualquier línea”, significado que queda reforzado si atendemos a la raíz etimológica, donde *intueri* deriva de *tueri*, que además de “mirar” significaba “proteger”; de ahí tutor, (-ōris), “protector” (Corominas y Pascual, 2007, 450).

Ser tutor, en definitiva, significa siempre protección y cuidado, orientación y guía, que en la situación educativa dota de especial sentido a la tarea de ser profesor.

2.2. La tutoría como acción metafórica: “rescatar y a la vez retirarse”

Situamos a la tutoría como una posible relación educativa desde lazos comunicativos (Carbajo, 2004) y profundamente humanos (Gusdorf, 1977; Jover, 1991; Steiner, 2005). Su especificidad dota de sentido la dimensión personal y crecimiento profesional desde el trabajo docente en cualquier etapa educativa.

Los saberes propios del profesor de Secundaria para su ejercicio profesional son diversos y han sido, además, ampliamente estudiados en la literatura científica (Carlson, 1999; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Esteve, 1997, 2006; González y Almunia, 2010) por lo que más que referirnos a ellos de forma sucinta hasta encontrar la acción orientadora, optaremos por representar a la tarea tutorial desde la metáfora de “rescatar y a la vez retirarse”.

Así las cosas, el profesor “ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda y traspasarle un poco de su alma” (Steiner y Ladjali, 2006, 37). Esto lo sabe muy bien Cécile Ladjali, profesora de un Liceo francés e hija de inmigrantes de segunda generación quien gracias a la educación tuvo un mayor vínculo con la cultura, descubriendo en sí misma la llamada a enseñar (Hansen, 1995). De todos modos y dentro de la amplitud de análisis posibles, lo que más interesa para el tema aquí abordado es la función que el profesor cumple, una función de *rescate*, de ayuda.

Otro autor que conoce muy bien esta cuestión es el novelista francés Daniel Pennac – quien se califica a sí mismo como *cancre*, palabra que en francés viene a ser algo así como zoquete, alguien que no comprende–, cuando señala que “los profesores que me salvaron (...) no perdieron el tiempo buscando las causas de mi incapacidad escolar ni tampoco sermoneándome. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos pescaron. Les debemos la vida” (Pennac, 2008,

36). De nuevo comprobamos cómo el profesor “rescató” al alumno, acudió en su ayuda, le sacó del abismo de su ignorancia y hoy, aquel joven Pennac ya ha dedicado buena parte de su vida a la enseñanza. Ésta es, sin duda, la enorme recompensa del magisterio, “encontrarse con un alumno mucho más capaz [que el maestro], que ha llegado mucho más lejos y que quizá llegue a crear una obra que futuros profesores enseñarán” (Steiner y Ladjali, 2006, 161).

En definitiva, la Educación –y la tutoría especialmente– es una relación que se establece entre personas en la que una de ellas, metafóricamente, rescata a la otra. Pero el auténtico maestro –tutor– sabe que esa ayuda es transitoria; una vez rescatado, el alumno ha de caminar solo (García Morente, 1975). La relación educativa es “una relación de dependencia, pero una dependencia que lleva en sí misma el germen de su desaparición” (Jover, 1991: 156). Así cada año, cada curso, la vida se lleva de las manos del educador a “sus” estudiantes y al curso siguiente tiene que comenzar de nuevo, con otro grupo, una tarea de conocimiento, de relación y de trabajo. Es un tejer y destejer incesante que acompaña al profesor a lo largo y ancho de su vida docente (Santos Guerra, 2009: 366).

En efecto, la función del profesor –y del tutor– es trágica; tras un pequeño tiempo esos alumnos se marchan y al profesor –tutor– únicamente le queda la recompensa del trabajo bien hecho y el consuelo de que otros alumnos llegaran, pronto, con el comienzo de un nuevo curso (García Morente, 1975: 132).

3. PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL TUTOR EN SU LABOR: SU INCIDENCIA PARA LA FORMACIÓN DISCENTE

3.1. El perfil de las funciones del tutor en Secundaria

Un repaso breve al marco normativo vigente, Ley Orgánica de Educación (2006), nos permite descubrir en el Título Preliminar que la orientación educativa y profesional de los estudiantes es el medio necesario para lograr una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (art. 1. f). Si avanzamos hasta el art. 22, ya en el Título Primero, destacamos la

importancia que se da a la orientación educativa y profesional en la etapa de Secundaria Obligatoria. Además, el Título III identifica como funciones del profesor a “la tutoría de alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias” (art. 91.1.c), indicando también más adelante que la formación permanente del profesorado “deberá contemplar (...) así como

todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros” (art. 102.2). Para la etapa de Secundaria, el Real Decreto 83/1996 establece como funciones del tutor las siguientes (Tabla 1):

Funciones del tutor en Educación Secundaria (RD 83/1996 art. 56)
Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del Instituto.
Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto.
Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
Colaborar con el departamento de orientación del Instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

Tabla 1. Funciones del tutor en Educación Secundaria

En coherencia con las funciones del tutor (Tabla 1) y complementándolas con los contenidos funcionales y organizativos, informativos, formativos y técnico-metodológicos propuestos por García Nieto (1996), se elaboró la primera parte del instrumento empleado en esta investigación (ítems 7-50, ambos inclusive).

3.2. Satisfacción del tutor y calidad educativa

En los últimos años, son diversos los estudios sobre satisfacción de las personas que trabajan en cualquier ámbito y especialmente en el educativo (González, 2003; Santos, Godás, Lorenzo y Gómez-Fraguela, 2010; Torres González, 2010). Así el tema de la satisfacción laboral reviste interés por dos motivos. Por una parte, la satisfacción está en relación al buen hacer organizativo o institucional, siendo la satisfacción de quien allí trabaja un indicador positivo, entre otros, de los diversos criterios de calidad posibles. La segunda razón, de naturaleza individual, tiene que ver con el sentir y disfrute de cada persona para acudir con gusto al trabajo y desarrollarlo en condiciones de satisfacción y bienestar personal. A esta realidad no es ajena la

Educación, donde la insatisfacción del profesor aumenta cuanto más distancia exista entre su idealización de la profesión y la realidad de la misma, lo que tristemente ha provocado que los profesores sufran un cierto malestar difuso que alimenta la crisis actual de la función docente (Esteve, 1994).

La percepción satisfactoria de la profesión docente supone para el profesor una auténtica experiencia gozosa de crecimiento personal y profesional, que le estimula a avanzar en dimensiones de su trabajo a la vez que se compromete responsablemente con las tareas esperadas de su profesión, lo que favorece el desarrollo profesional docente. Por ello, poder indagar en los motivos de (in)satisfacción de los distintos agentes participantes en procesos educativos puede ser un excelente punto de partida, como diagnóstico, para la mejora y el logro de los objetivos y desafíos de la Educación. En esta cultura de la *calidad* y su evaluación en la que estamos inmersos, indagar en la satisfacción del tutor en su acción, puede ser un indicador de calidad fiable y oportuno para evaluar la realidad tutorial (Carballo, 1996).

Por todo ello, conocer el grado de satisfacción que los tutores en ejercicio tienen en relación a su labor puede ser una buena oportunidad para, a partir de los resultados obtenidos, realizar diversas propuestas pedagógicas que sirvan como punto de partida de la mejora de la acción tutorial; en definitiva, para un incremento de la calidad educativa. El desarrollo futuro de nuestra enseñanza, muy especialmente en la Educación Secundaria, “sitúa eficazmente en la función tutorial, uno de sus cimientos, convencida de su necesidad y de la contribución que puede suponer para ese desarrollo que el futuro le debe devengar” (Quintanal, 2006: 9).

3.3. Percepción y satisfacción del profesor tutor, clave en la formación discente

La percepción que los tutores tengan sobre su labor y la satisfacción manifiesta en relación a su acción tutorial es un factor que incide en el desarrollo de las competencias básicas de los

estudiantes. El marco de desarrollo de las competencias básicas por los estudiantes que cursan la Secundaria Obligatoria se desarrolla esencialmente desde las diversas áreas curriculares, sin olvidar que la propia naturaleza del saber competencial exige un tratamiento transversal, holístico e integrador. Las competencias básicas para la etapa de la Secundaria Obligatoria sitúan unas altas cotas de exigencia para un óptimo compromiso con su desarrollo en los estudiantes. La tutoría docente y la orientación más ampliamente, pueden asumir un lugar especialmente significativo.

De entre las competencias básicas que el marco actual identifica (comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal) entendemos que son las siguientes, sobre las que más incide la acción tutorial docente (Tabla 2):

Competencias básicas ligadas a la acción tutorial	Justificación y pertinencia
Aprender a aprender	Permite a los estudiantes organizar sus aprendizajes a partir de una gestión eficaz de los recursos habilitándoles para el dominio del cómo aprender siendo conscientes a su vez de cómo aprenden. La acción tutorial no debe de perder de vista este horizonte formativo.
Autonomía e iniciativa personal	Está en relación con lo que se conoce como aprender a emprender. Esta competencia reclama el conocimiento de la realidad, la valoración de las alternativas con las que nos encontramos y la elección de la más adecuada. La tutoría y la orientación educativa en su conjunto no deben de descuidar esta exigencia formativa.
Social y ciudadana	Aparece muy ligada a uno de los pilares de la educación: aprender a vivir juntos (Delors, 1996) y su repercusión práctica se manifiesta en el (re)conocimiento de las culturas del aula, la aceptación de las diferencias personales, la apertura, la dimensión comunicativa y social, entre otras. Es una cuestión relevante para la tutoría en una etapa como la Secundaria Obligatoria.
Cultural y artística	Esta competencia tiene que ver con el acceso de las jóvenes generaciones a la cultura y a sus diferentes manifestaciones. Cualquier acción tutorial ha de ser capaz de mostrar al alumno formas de ocio y crecimiento integral saludables, que le permitan integrarse en la cultura de su tiempo participando y cultivando la dimensión artística del ser humano.

Tabla 2. Justificación de las competencias básicas ligadas a la acción tutorial. Elaboración propia

En consecuencia, asumimos que la percepción que los tutores tengan sobre su quehacer y el grado en que se encuentren

satisfechos con la misma serán indicadores claves de la calidad de la formación discente.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general es analizar la percepción de los tutores de Secundaria Obligatoria sobre su labor tutorial y la satisfacción que tienen respecto a la misma. En coherencia, los objetivos operativos fueron:

- Elaborar un cuestionario para medir la percepción de los tutores de Secundaria Obligatoria en ejercicio sobre las principales tareas de su acción y el grado de satisfacción que tienen en relación al desarrollo de su labor.
- Validar dicho cuestionario realizando el estudio métrico pertinente.
- Describir la percepción del profesor-tutor respecto a la importancia de su acción tutorial.
- Describir el grado de satisfacción general del profesor-tutor con respecto a su acción tutorial.
- Relacionar la percepción sobre la importancia que otorgan los profesores-tutores a sus principales funciones así como el grado de satisfacción, con distintas variables de clasificación como edad, sexo, titulación y/o experiencia (como docente y como tutor).

5. MÉTODO

La investigación llevada a cabo es descriptiva, de campo y correlacional. El muestreo aplicado ha sido intencional y el tipo de muestra por conveniencia. Los criterios de inclusión han sido: (a) profesores-tutores de Secundaria Obligatoria, (b) tanto mujeres como varones, (c) que han ejercido su labor en el curso académico 2009/2010, (d) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública, y (e) en la Comunidad de Madrid. La muestra total alcanzada fue de 133 tutores en representación de un total de 18 IES de la Comunidad de Madrid.

El instrumento de recogida de datos (ANEXO), un cuestionario, mide las variables principales de la investigación, a saber, la percepción de los tutores en el desempeño de su labor y el grado de satisfacción que tienen respecto a esa tarea. Además, se han incluido como variables de clasificación: sexo, edad, curso

del que se es tutor, titulación y experiencia (docente y como tutores).

El cuestionario está compuesto por 6 preguntas generales que indagan las variables de clasificación (del ítem 1 al 6) y una escala de calificación. La primera parte de la escala, está conformada por 44 indicadores que miden la percepción que los tutores tienen sobre su labor (del ítem 7 al 50) desde los valores: Imprescindible (5), Importante (4), Poco Importante (3), Nada importante (2) e Innecesario (1).

La segunda, contempla 19 indicadores que valoran el grado de satisfacción de los mismos (del ítem 51 al 69) desde una escala 5-4-3-2-1 donde 5 implica un alto grado de acuerdo y 1 su contrario (en desacuerdo). Al final del cuestionario los tutores cuentan con un apartado de observaciones donde pueden hacer notar alguna cuestión abierta.

Las técnicas para el análisis de los resultados se han llevado a cabo mediante estadística descriptiva (media, desviación típica y diferencial de medias), estadística inferencial en el análisis de algunos de los ítems y análisis cualitativo para la respuesta abierta.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis psicométrico del instrumento

El análisis de fiabilidad del instrumento empleado ha sido calculado a partir de dos métodos distintos. En primer lugar, a partir del denominado método de las dos mitades (Buela-Casal y Sierra, 1997: 185), se ha obtenido un α de 0,85. Este valor es bastante cercano al obtenido mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach a partir del paquete SPSS ($\alpha=0,886$).

Alfa de Cronbach	N de elementos
,886	61

Tabla 3. Estadístico de fiabilidad

De ello se deduce que los dos procedimientos empleados arrojan resultados satisfactorios por lo que se puede concluir que el instrumento tiene un nivel adecuado de fiabilidad,

entendida ésta como consistencia interna. Por otro lado, el análisis de ítems arroja que si deseáramos mejorar la fiabilidad del instrumento habría que tener en cuenta la correlación del ítem con el total de la prueba, es decir, el índice de homogeneidad (Pardo y Ruiz, 2002). En este sentido, los ítems 9, 58, 63 y 65 tienen un índice de homogeneidad cercano a cero, lo que evidencia una baja consistencia y una necesidad de plantear su

reformulación. En menor medida (valor cercano a 0,30) situamos a los ítems 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19 y 23.

En general, el cuestionario elaborado mide mejor la percepción de las funciones asignadas al tutor que la satisfacción con su labor, lo que se explica desde la complejidad que supone la aproximación empírica a este constructo (Santos et al., 2010).

Variables de clasificación (n=x*)	Descripción de la muestra		
Sexo (n=133)	Mujeres (m)	66 %	
	Hombres (h)	33 %	
	NS/NC	1%	
Edad (n=112)	Promedio X=42,4 años		(m) X= 41, 88 años
			(h) X= 44 años
Distribución de tutores/curso (n=128)	Curso	N tutores	∑ ciclo
	1°	37	∑ Primer ciclo = 65
	2°	28	
	3°	35	∑ Segundo ciclo = 63
	4°	28	
Experiencia docente (n=105)	Promedio X=15,53 años		(m) X= 14, 52 años
			(h) X= 17, 60 años
Experiencia como tutores (n=99)	Promedio X=10,36 años		(m) X= 10, 06 años
			(h) X= 11, 23 años

Tabla 4. Caracterización general de la muestra. Elaboración propia

6.2. Caracterización de la muestra

Una descripción amplia de la muestra (Tabla 4) nos permite concluir que la distribución de los profesores-tutores según el sexo es de 33% varones siendo el 66% mujeres, lo que viene a coincidir con otros estudios similares (Sobrado, 2007: 48). El promedio de edad es de 42,4 años, el promedio relativo a la experiencia docente es de 15,53 años y el de experiencia como tutores es de 10,36 años.

Se observa (Figura 1) que la titulación más representativa es la de Licenciado (83% de la muestra), como pudiera parecer obvio para la etapa de Secundaria Obligatoria.

El desglose de Licenciados (83% de la muestra) por titulaciones se indica a continuación:

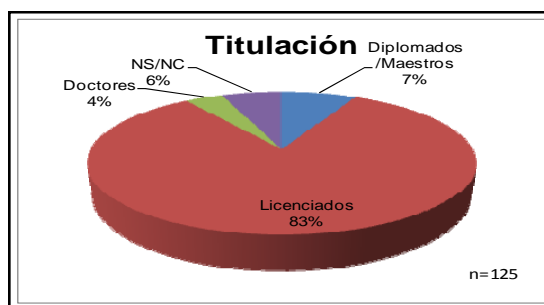


Figura 1. Distribución de la titulación de los tutores

Caracterización de la muestra: Titulaciones de Licenciatura*	
Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades ($\Sigma=70$)	Filologías (32), Historia (15), Filosofía (6), Pedagogía (4), Bellas Artes (3), Geografía (2), Periodismo (2), Traducción e Interpretación (2), Derecho (1) Administración y Dirección de Empresas (1), Sociología (1), Conservatorio de Música (1),
Ciencias de la Experimentales, de la Salud y Técnicas ($\Sigma=40$)	Biología (10), Matemáticas (10), Física (7), Ingenierías (6), Química (4), INEF (3)
*Se excluyen aquí los tutores con títulos de doctor, pues desconocemos su Licenciatura, y los diplomados.	

Tabla 5. Caracterización de la muestra: Titulaciones de Licenciatura. Elaboración propia

Como se observa (Tabla 5) existe una mayor representatividad de la rama humanística que de la ciencia aplicada, destacando entre todas las titulaciones Filología, Historia, Biología y Matemáticas.

6.3. Percepción del profesor-tutor respecto a su labor

6.3.1. Percepción de la importancia de su tarea según edad

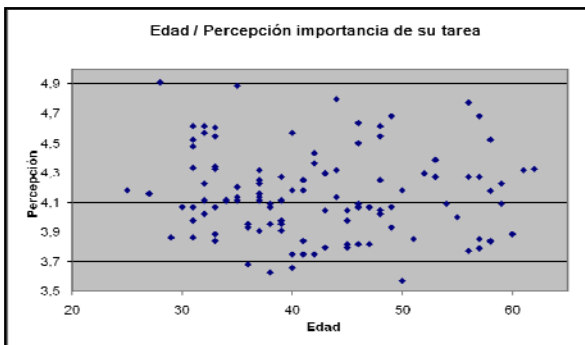


Figura 2. Percepción sobre la importancia de su tarea en relación con la edad

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = -0,038$) nos permite indicar que la percepción sobre la importancia de su tarea como tutor (valor promedio de los ítems 7-50) y la edad de los tutores son variables independientes entre sí.

6.3.2. Percepción de la importancia de su tarea según años experiencia docente

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = -0,028$) implica que no hay relación lineal entre la experiencia docente del colectivo de tutores y la percepción que tienen sobre la importancia de su tarea como tutor.



Figura 3. Percepción sobre la importancia de su tarea en relación con la experiencia docente

6.3.3. Percepción de la importancia de su tarea según años de experiencia como tutores

El coeficiente de correlación ($r_{xy} = 1$) implica la relación lineal, muy significativa, entre la percepción de la importancia de la tarea tutorial y la experiencia como tutor.



Figura 4. Experiencia docente y Percepción sobre la importancia de su tarea

6.3.4. Importancia que los tutores conceden a su labor según el curso al que tutelan

Apenas existen ligeras diferencias positivas, dentro de la homogeneidad de resultados, a favor de la percepción de los tutores sobre la importancia de su labor en función del curso (Figura 5).

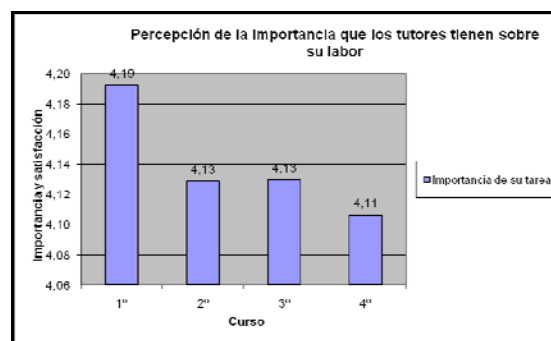


Figura 5. Percepción de los tutores sobre su labor en relación al curso que tutelan

Las siete funciones percibidas por los tutores como <u>menos</u> importantes en su labor		
ítem	Función identificada	\bar{X} (1-5)
23	Informar sobre las bolsas de empleo	3,37
24	Informar sobre cuestiones relacionadas con la búsqueda de empleo	3,45
12	Conocer el formato del boletín de notas	3,46
25	Informar sobre distintas instituciones sociales y culturales	3,49
22	Informar sobre la situación actual del mercado laboral	3,54
27	Informar sobre los recursos con los que cuenta la comunidad educativa	3,62
28	Informar sobre las posibilidades que el entorno le ofrece	3,72

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 nivel de importancia: innecesario, y 5 nivel de importancia: imprescindible

Tabla 6. Funciones percibidas por los tutores como menos importantes en su labor

6.3.5. Perfil de la percepción de la importancia que conceden a su labor

Los contenidos informativos, según la clasificación establecida por García Nieto (1996) son los menos valorados, especialmente los

vinculados a la proyección laboral del estudiante de Secundaria Obligatoria. Destacan, en cambio, la importancia que los tutores atribuyen a la información sobre las normas de convivencia y reglamentos, la cuestión formativa referente a la responsabilidad, solidaridad, justicia y en general a la dimensión actitudinal de los aprendizajes, entre otras (Tabla 7).

Las siete funciones percibidas por los tutores como <u>más</u> importantes en su labor		
ítem	Función identificada	\bar{X} (5-1)
9	Poner en conocimiento de los alumnos las normas de convivencia y los reglamentos (derechos, deberes, puntualidad, asistencia, orden, limpieza, sanciones...)	4,69
34	Desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia	4,67
33	Educar en valores (respeto, tolerancia, educación para la salud, responsabilidad, drogas...)	4,65
10	Ofrecer a los alumnos el calendario escolar (horarios, aulas, fechas evaluaciones...)	4,64
38	Fomentar un clima de estudio favorable	4,56
36	Favorecer la competencia social y ciudadana (relación con los demás, participación social, respeto a los derechos humanos, a los derechos y deberes de los demás...)	4,49
19	Informar sobre las posibilidades del sistema educativo (Formación Profesional, Bachillerato y sus modalidades, qué modalidad para qué tipo de carreras...)	4,46

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 nivel de importancia: innecesario, y 5 nivel de importancia: imprescindible

Tabla 7. Funciones percibidas por los tutores como más importantes en su labor

Preferencia de los tutores en cuanto al curso que tutelar			
Item 68. <u>Prefieren</u> ser tutores (n=118)		Item 69. <u>No prefieren</u> ser tutores (n=115)	
1º	25 elecciones	1º	25 elecciones
2º	9 elecciones	2º	32 elecciones
3º	23 elecciones	3º	9 elecciones
4º	35 elecciones	4º	11 elecciones
Cualquiera	26	Cualquiera	--
Ninguno	5	Ninguno	43
∑ 1er Ciclo	34 elecciones	∑ 1er Ciclo	57 elecciones
∑ 2º Ciclo	58 elecciones	∑ 2º Ciclo	20 elecciones

Tabla 8. Preferencia de los tutores. Elaboración propia (a partir ítems 68 y 69)

6.4. Satisfacción del tutor con su acción

6.4.1. *Preferencia de los tutores en cuanto al curso que tutelar*

Si observamos las 58 elecciones de “preferencia” hacia el segundo ciclo (ítem 68), a la par que 57 elecciones de “no preferencia” hacia el primer ciclo (ítem 69), se pone de manifiesto que los tutores en general prefieren tutelar al segundo ciclo. Es llamativo el dato que indica que 43 tutores no prefieren ser tutores de ningún curso.

6.4.2. *Satisfacción sobre su labor en orden a la formación recibida, preparación percibida, interés por formación futura y edad*

Indicamos a continuación la relación entre edad y satisfacción identificada con los ítems 51, 59 y 64 referidos en concreto a la formación para su acción tutorial, es decir, si ha recibido formación (ítem 59), si se siente capacitado (ítem 51) y si le gustaría que le formaran para su labor tutorial (ítem 64).

		Edad	ítem51	ítem59	ítem64
Edad	Correlación de Pearson	1	,025	,225(*)	-,256(**)
	Sig. (bilateral)		,796	,018	,007
	N	111	109	110	111

Tabla 9. Correlación de Pearson edad-ítems 51,59 y 64. Elaboración propia

Como se observa (Tabla 9) existe correlación significativa entre la edad y el ítem 59 (asistencia a cursos de formación de tutores), es decir, a mayor edad (y experiencia) mayor asistencia a cursos de formación. Existe correlación significativa pero negativa entre la edad y el ítem 64, es decir, a mayor edad menos deseo de ser formados.

6.4.3. *Perfil de satisfacción del tutor con su acción*

Los resultados arrojan que los ítems en los que los tutores expresan “menor grado de acuerdo” (ver Tabla 10, ítems negrita) son el 54: *He elegido por mí mismo ser tutor*; 59: *He*

asistido a cursos de formación de tutores; 53: *Siento que mi trabajo es recompensado*; 67: *Me gustaría ser tutor el curso que viene*.

En cambio aquellos ítems en los que muestran un “mayor grado de acuerdo” (ver Tabla 10, ítems cursiva-subrayado) son el 58: *Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría*; 64: *Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial*; y en menor medida los ítems: 55: *En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada*; 51: *Estoy preparado para hacer frente a la labor tutorial*; 65: *Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado*.

Perfil de satisfacción		
ítem	Contenido e indicador	\bar{X} (1-5)*
51	<i>Estoy preparado para hacer frente a la labor como tutor.</i>	3,43
52	Me siento apoyado en el ejercicio de mi labor como tutor.	3,27
53	Siento que mi trabajo es recompensado.	2,23
54	He elegido por mí mismo ser tutor.	1,97
55	<i>En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada.</i>	3,44
56	El horario en el que desempeño el crédito de tutoría es adecuado.	3,04
57	Mi labor como tutor es realmente útil.	3,23
58	<i>Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría.</i>	3,73
59	He asistido a cursos de formación de tutores.	2,06
60	Me coordino con mis compañeros en aspectos de mi labor como tutor.	3,30
61	Mi trabajo es reconocido por los alumnos.	2,78
62	Me siento preparado para formar a los alumnos en competencias.	3,16
63	Ser tutor me crea situaciones de ansiedad o estrés.	2,97
64	<i>Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial.</i>	3,62
65	<i>Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado.</i>	3,37
66	Estoy satisfecho con mi forma de llevar a cabo la tutoría.	3,22
67	Me gustaría ser tutor el curso que viene.	2,24

*La escala de valoración comprende (5,4,3,2,1) expresando 1 el menor grado de acuerdo y 5 el máximo

Tabla 10. Funciones percibidas por los tutores como menos importantes en su labor

6.5. Análisis de contenido de las observaciones de los tutores

En la pregunta abierta incluida al final del cuestionario, a modo de observación, se han encontrado respuestas que sintetizamos a continuación a partir de un análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica cualitativa de análisis de datos entendida como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida a veces cuantitativa (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002: 2). En definitiva, “es una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990: 28).

Así, presentamos en la Tabla 11 el análisis del contenido del discurso de los profesores-

tutores que por economía de espacio debemos sintetizar en su contenido esencial agrupado en categorías de significados.

Las categorías de significados que emergen del discurso de los tutores permiten afirmar que la labor tutorial tiene gran cantidad de burocracia y trabajo administrativo. Además, los tutores han de atender a un número elevado de tutorados, con la gran responsabilidad que ello implica, y las enormes limitaciones para ejercer su labor con cada estudiante de forma personalizada. Los tutores sienten que su labor no es recompensada lo que contrasta con otros estudios (Torres González, 2010: 35). Sienten que debiera ser una función voluntaria, lo que necesita de incentivos y mayor reconocimiento, a la vez que se establecen otros mecanismos de selección y nombramiento de tutores que permitan que no siempre sean los mismos quienes llevan a cabo esta labor. Sienten igualmente que no están preparados para su función tutorial y en tal caso, la formación que reciben es en ocasiones demasiado teórica por lo que la consideran que experiencia resulta clave para la adecuada función tutorial.

Análisis de contenido de las observaciones de los tutores	
Síntesis del discurso textual del tutor	Categorías de significados
“Mucha burocracia”. “La experiencia es la base de la formación tutorial”. “Soy pedagogo y mi formación es la adecuada pero es mucho trabajo administrativo y muchos tutorandos”. “Normalmente tienes que enfrentarte a los alumnos, a sus padres y algunas veces a tus compañeros”. “La tutoría es muy importante pero se debería de disponer de más tiempo para padres y alumnos... utilizo más horas de atención a padres que las asignadas”. “La tutoría con todos los alumnos es poco productiva...para mí sobran”. “Lo interesante es el trato individual para lo que no hay tiempo”. “Ser tutor es una labor apasionante e interesante”. “Falta colaboración con otros profesores y orientación del Dpto. de Orientación”	Organización de la acción tutorial
“Trabajo poco gratificante”. “Falta de reconocimiento”. “No remunerada”. “Debiera de ser pagada”. “Un trabajo poco reconocido y que da muchos dolores de cabeza si se hace con interés”. “Pienso que la tutoría debe ser remunerada”. “Tampoco tienes mucho reconocimiento en el centro, sobre todo, en la cuestión monetaria”. “No está nada reconocido ni agradecido”. “La función del tutor es imprescindible pero está poco valorada”. “Se debería premiar la tutoría con reducción de horas lectivas”. “Ser tutor es una labor no recompensada que implica mucha responsabilidad”. “El tiempo que exige la tutoría no corresponde a lo que la administración reconoce, de dos horas reconocidas se pasa a seis horas reales”. “No tiene retribución económica alguna por eso los profesores no quieren ser tutores”. “El trabajo del tutor no está lo suficientemente reconocido ni económicamente ni en el propio centro” “Considero que las tutorías deberían de ser voluntarias, pagadas y/o con una descarga horaria superior a la actual”	Reconocimiento
“Necesidad de descanso tutorial tras 34 años”. “La tutoría tendría que ser voluntaria”. “En mi centro los tutores somos siempre los mismos”. “Siempre hay un grupo de <i>elegidos</i> que se niegan a ser tutores, si fueran remuneradas se lo pensarían...”. “Estableciendo un sistema por el que todos los miembros del claustro sean tutores”. “Es una tarea que nos concierne a todos, no a unos pocos”. “El problema es que hay profesores que jamás son tutores, lo cual crea un malestar general”. “En un 99% nadie quiere ser tutor”	Selección y nombramiento
“Los cursos de tutores están gestionados por psicopedagogos ajenos a la realidad del aula”. “La formación es poco práctica” “Tendrían que formarnos para saber trabajar mejor con ellos (dinámicas de grupos, motivación...”. “No tengo formación específica para trabajar con el grupo”. “Se nos pide una formación en el conocimiento del sistema educativo y en conocimientos de psicología que supera la formación con la que contamos”. “Necesitamos formación relativa a conflictos, problemas de los adolescentes, psicología y orientación académica y laboral”. “Cada uno hace lo que puede”.	Formación

Tabla 11. Análisis de contenido de las observaciones de los tutores

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

7.1. La formación del profesor de Secundaria para la función tutorial

La calidad del profesorado es el eje sobre el que han pivotado las reformas educativas de los países con mejores resultados educativos (Barber y Mourshed, 2007), donde la formación, tanto inicial como permanente, se convierte en uno de los factores explicativos de los resultados educativos excelentes (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

La formación inicial del profesor de Secundaria en España exige un dominio disciplinar en coherencia con un saber pedagógico y didáctico aportado por el Máster en Formación del Profesorado. En el citado programa formativo se indica que el estudiante de profesorado “será capaz de desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y

aprendizaje” y deberá igualmente “conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional” (Orden ECI/3858/2007).

Se necesita de un profesor de Secundaria comprometido con su tarea, que sea capaz de valorar el lugar relevante de la tutoría en su labor docente, encontrando en ella una fuente de disfrute y desarrollo personal y profesional, desde una profunda implicación en el crecimiento integral de los estudiantes. La formación del profesorado para la acción tutorial con los estudiantes ha de verse apoyada desde la formación del profesorado novel a partir de un acompañamiento por aquellos docentes más experimentados (Athanasios et al., 2008; Bolívar, 2007; Ingersoll y Strong, 2011).

La formación permanente del profesorado toma fuerza desde el marco “*life long learning teacher training*” (Day, 1999) y ha de permitir construir la cultura profesional docente desde una capacitación continua para una adecuada acción tutorial. Identificamos a la formación permanente

como el “proceso de reconstrucción continua del saber profesional adecuado para responder a las demandas de los estudiantes, las instituciones, la sociedad y el reto de desarrollo personal del docente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa” (INCE, 1998: 51). Así lo han reconocido diversos autores (Ezer, Gilat y Sagee, 2010; Timostsuk y Ugaste, 2010), quienes coinciden en señalar que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de contribuir a la mejora de la *identidad profesional* muy relacionada con la percepción positiva que cada docente tiene de su trabajo y de las tareas principales que ha de asumir (Medina, 1999: 210). Entre estas tareas ha de estar en un lugar preferente la acción tutorial.

7.2. Selección y nombramiento de tutores

El proceso de nombramiento de los profesores-tutores de Secundaria está regulado en el art. 52.2 del Real Decreto 83/1996, donde se indica que “el tutor será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia al grupo”, si bien, en la práctica suele ocurrir que el jefe de estudios sea quien “decida” esta cuestión. Pero, ¿cómo ejercer con garantías algo que no has elegido llevar a cabo? Responder a esta cuestión exige de una reformulación del procedimiento de selección y nombramiento de los profesores-tutores hacia procesos en los que en la toma de decisiones intervengan los propios docentes. Si los profesores no eligen por ellos mismos ejercer la labor tutorial es difícil que pongan empeño en hacerlo bien y encuentren una motivación intrínseca en su tarea. Una posibilidad es un sistema alternativo que favorezca métodos rotativos de asignación de tutores consiguiendo una implicación del conjunto de profesores en una acción integral con profundos enfoques colaborativos.

En definitiva, el principal reto es construir una acción tutorial desde la profesión que favorezca la llamada al docente para llevar a cabo una orientación educativa integral, donde el profesorado se sienta motivado y satisfecho hacia su labor tutorial desde la que disfrutar de su compromiso educativo, encontrando en la tarea tutorial múltiples beneficios inherentes a la función orientadora y además facilidad burocrática para llevar a tal efecto una acción tutorial de calidad.

7.3. Reconocimiento del tutor

Otra limitación muy ligada a la anterior tiene que ver con la inexistencia de un reconocimiento adecuado de la función tutorial pese a que la LOE (2006), en su art. 105.2, anima a las administraciones educativas a “reconocer la función tutorial del profesorado mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”. Así, la Orden 3011/2011 para la Comunidad de Madrid regula, entre otras cosas, que “el profesor-tutor “percibirá un complemento retributivo por su tarea”.

Se hace necesario un reconocimiento a la labor tutorial, labor que exige más horas de las reconocidas. El reconocimiento remunerado es una posibilidad para evitar que la tutoría en Secundaria quede relegada a un segundo plano.

En definitiva, existe un amplio acuerdo sobre la importancia de la tutoría para el buen funcionamiento del centro y de la enseñanza. Los problemas son prácticos, bastantes profesores no quieren ser tutores por las dificultades que conlleva, por la responsabilidad que supone y por el escaso reconocimiento que tiene (Marchesi, 2004, 252). Estas alternativas, brevemente esbozadas, podrían mejorar la propia práctica tutorial, cuestión de gran interés para toda la comunidad educativa: para el equipo directivo, pues contará con un grupo de profesores-tutores formados y motivados; para los padres, ya que detectarán las implicaciones de la mejora tutorial en la marcha del centro y de sus hijos; para los propios profesores, que al formarse sobre tutoría adquirirán conciencia de la importancia de su acción orientadora y a la vez, al ejercer su labor, recibirán un reconocimiento por su trabajo, dejando de sentir que se deciden las cosas que realmente importan por ellos y comprobando que el ejercicio de la tutoría reporta beneficios intangibles para el propio desarrollo personal y profesional.

Por todo ello, desde la formación –inicial y permanente– del profesorado de Secundaria, desde un procedimiento más óptimo y adecuado de selección del profesor-tutor y a partir del necesario reconocimiento de su labor, estaremos en garantías y condiciones de favorecer una acción tutorial de calidad que sitúe a cada estudiante como el verdadero fundamento de la tutoría educativa, donde el profesor asumirá la función de rescate y de retirada.

BIBLIOGRAFÍA

- Albar, C. (dir.). (2005). *Gran Enciclopedia Cervantina*. Madrid: Castalia. Voz: ayo.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.
- Asensi, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Asensi, J. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Athanasos, S.Z. et al. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 743-770.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Edit: McKinsey & Company Report.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (1997). *Manual de investigación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid. Siglo XXI.
- Calero, J., Oriol, J. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-104.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios Sobre Educación*, 7, 129-142.
- Carballo, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de educación*, 7 (1), 97-118.
- Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teaches and teaching: Theory and practice*, 5 (2), 203-218.
- Corominas, J. y Pascual, J.A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo III. Madrid: Gredos. Voz: intuición.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- Del Río Sadornil, D. y De Codés Martínez, M^a. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial del profesor de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. *Revista de Educación*, 349, 19-86.
- Ezer, H., Gilat, I. y Sagee, R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391-404.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F.J. y Antón, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 307-324.
- García Garrido, J.L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa- Calpe.
- García Nieto, N. (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. (IV Tomos). Madrid: ICCE.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 29-50.
- Gimeno, J. (coord.). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (coord.). (1999). *Neoliberalismo y comprensividad*. Madrid: Fundación Cives.
- González, I. y Almunia, E. (coords.). (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, M^a.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83.
- González-Simancas, J.L. (1975). *Experiencias de acción tutorial*. Pamplona: Eunsa.
- Gusdorf, G. (1977). *Para qué los profesores*. Madrid: Edicusa.

- Hansen, D.T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Ibáñez Martín, J.A. (2009). Elementos básicos de un ethos escolar orientado a la excelencia. En J. A. Ibáñez Martín (coord.). *Educación, conocimiento y justicia*, (pp. 305-318). Madrid: Dykinson.
- INCE (1998). *Informe de evaluación de la profesión docente*. Madrid: MEC.
- Ingersoll, R.M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, Á. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.
- Lázaro, Á. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Lázaro, Á. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consultado por última vez 3/6/2010].
- Longás, J. y Mollá, N. (2007) *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- López, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*. Madrid: San Pablo.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13 (1), 1-25.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Medina, A. (1999). Formación permanente del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria: Desafíos de una nueva etapa. *Educación XXI*, 2, 183-222.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Edit: McKinsey & Company Report.
- Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Quintanal, J. (2006) La función tutorial: presente y futuro. *Educación y Futuro*, 15, 9-23.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II. Madrid: Espasa-Calpe. Voces: mentor, rodrigón, tutor, tutoría.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Reyero, D. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 461-468.
- Santos Guerra, M.A. (2009). El arte de envejecer en la enseñanza. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 365-374.
- Santos, M.A., Godás, A., Lorenzo, M^a y Gómez-Fraguela, J.A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 151-170.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 9, 43-54.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C (2006). *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1563-1570.

Torres González, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 13, 27-42.

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Los datos son anónimos y serán tratados con estricta confidencialidad

En las siguientes páginas, usted encontrará una serie de cuestiones. Por favor léalas detenidamente y responda con sinceridad.

Valore cada afirmación indicando, si para usted es:

Imprescindible - Importante – Poco importante – Nada importante – Inecesario.

Ponga una equis (X) en el recuadro de la opción que más se ajuste a su caso u opinión.

En ocasiones puntuales tendrá que introducir una breve información. Gracias por su colaboración.

DATOS GENERALES

1	SEXO		2	EDAD	3	¿DE QUÉ CURSO ES TUTOR-A?				4	TITULACIÓN ACADÉMICA <i>Ej: Licenciado en Historia</i>
	Hombre	Mujer				1°	2°	3°	4°		
5	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE				6	AÑOS DE EXPERIENCIA COMO TUTOR-A					

CUESTIONARIO

(Señala con una cruz en función de la importancia que para usted tengan estas tareas)

		Imprescindible	Importante	Poco Importante	Nada importante	Inecesario
7	Organizar... ...jornadas de acogida para los alumnos de nuevo ingreso.					
8	...la elección de delegados y subdelegados.					
9	Poner en conocimiento de los alumnos las normas de convivencia y los reglamentos (derechos, deberes, puntualidad, asistencia, orden, limpieza, sanciones según gravedad...)					
10	Ofrecer a los alumnos el calendario escolar (horarios, aulas, fechas evaluaciones...).					
11	Conocer... ...el programa tutorial y los servicios de orientación disponibles en el centro.					
12	...el formato del boletín de notas.					
13	Repartir funciones y responsabilidades entre los alumnos (encargados de aula, biblioteca de aula, tablón, rincón de reciclaje, orden y limpieza...)					
14	Tener un horario permanente de atención a padres.					
15	Estar informado de las fechas de reuniones, claustros, juntas de evaluación...					
16	Mantener reuniones informativas con los padres de forma regular.					
17	Recoger información sobre circunstancias personales del alumnado (mediante cuestionarios, encuestas a padres, el propio alumno...)					

		Imprescindible	Importante	Poco importante	Nada importante	Innecesario
18	Informar a los alumnos de... ... actividades como fiestas, extraescolares, jornadas, campañas...					
19	...las posibilidades del sistema educativo (formación profesional, bachillerato y sus modalidades, qué modalidad para qué tipo de carreras...)					
20	...las medidas de atención a la diversidad existentes (programas de refuerzo, diversificación curricular...)					
21	...otras cuestiones como: becas de libros, de comedor, cursos de idiomas...					
22	...la situación actual del mercado laboral.					
23	...las bolsas de empleo (oferta pública, talleres ocupacionales...)					
24	...cuestiones relacionadas con la búsqueda de empleo (curriculum vitae, entrevista...)					
25	...distintas instituciones sociales y culturales.					
26	...posibilidades de ocio y tiempo libre saludables.					
27	...los recursos que cuenta la comunidad educativa (AMPAS, antiguos alumnos, voluntariado, centros juveniles, asociaciones del centro...)					
28	...las posibilidades que el entorno le ofrece.					
29	Favorecer... ...el autoconocimiento y la autocomprensión del alumno.					
30	...el autoconcepto del alumno.					
31	Conocer... ...la psicología evolutiva del adolescente en esa determinada edad.					
32	...las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado.					
33	Educar en valores (respeto, tolerancia, educación para la salud, responsabilidad, drogas...)					
34	Desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.					
35	Favorecer la adquisición de... ... competencia de comunicación lingüística (expresarse, mostrar empatía...)					
36	... competencia social y ciudadana (relación con los demás, participación social, respeto a los derechos humanos, a los derechos y deberes de los demás...)					
37	... competencia de autonomía e iniciativa personal (emprender, toma de decisiones...)					
38	Fomentar un clima de estudio favorable.					
39	Crear dinámicas que favorezcan el trabajo en grupo y la cooperación entre alumnos.					
40	Contribuir a la solución de conflictos.					
41	Mostrar a los alumnos cuáles son las condiciones ambientales necesarias para el estudio.					

APROXIMACIÓN A LA PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL PROFESOR TUTOR DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA RESPECTO A SU LABOR

		Imprescindible	Importante	Poco importante	Nada importante	Innecesario
42	Hablar a los alumnos de la importancia de hacerse un <i>planning</i> de trabajo realista.					
43	Potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos.					
44	Enseñar a los alumnos... ...técnicas de trabajo intelectual (técnicas de estudio)					
45	...técnicas de síntesis: subrayados y esquemas.					
46	... a preparar un trabajo (cuestiones de formato y de estilo).					
47	... a enfrentarse a un examen.					
48	...técnicas de comprensión y expresión (oral y escrita)					
49	...técnicas de memorización					
50	... a acudir a fuentes documentales.					
CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN						
5- Totalmente de acuerdo _____ 1- En Desacuerdo		5	4	3	2	1
51	Estoy preparado para hacer frente a la labor como tutor.					
52	Me siento apoyado en el ejercicio de mi labor como tutor.					
53	Siento que mi trabajo es recompensado.					
54	He elegido por mi mismo ser tutor.					
55	En mi centro la acción tutorial está bien organizada y planificada.					
56	El horario en el que desempeño el crédito de tutoría es adecuado.					
57	Mi labor como tutor es realmente útil.					
58	Prefiero dar clase de mi materia que afrontar temas de tutoría.					
59	He asistido a cursos de formación de tutores.					
60	Me coordino con mis compañeros en aspectos de mi labor como tutor.					
61	Mi trabajo es reconocido por los alumnos.					
62	Me siento preparado para formar a los alumnos en competencias.					
63	Ser tutor me crea situaciones de ansiedad o estrés.					
64	Me gustaría que me formaran para afrontar la labor tutorial.					
65	Me encuentro con situaciones difíciles de resolver para las que no estoy preparado.					
66	Estoy satisfecho con mi forma de llevar a cabo la tutoría.					

67	Me gustaría ser tutor el curso que viene.					
68	Más en concreto, el curso del que preferiría ser tutor es...	1°	2°	3°	4°	Cualquiera
69	En cambio, el curso del que no me gustaría ser tutor es...	1°	2°	3°	4°	Ninguno

Observaciones...*

Muchas gracias por su colaboración

ARTÍCULO ORIGINAL

Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG para los alumnos de Grado en Administración y Dirección de Empresas

Mari Carmen Puigcerver Peñalver
mcpuig@um.es

Pedro Juan Martín Castejón
pjmartin@um.es

Marcos Antón Renart
mantonr@um.es
Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Murcia

RESUMEN: La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG), lo cual supone una gran novedad en los planes de estudios de las enseñanzas que ofrecen las Facultades de Economía y Empresa. En este trabajo analizamos una propuesta que consiste en adecuar las competencias, metodología y evaluación del TFG. Además supone crear una línea de coordinación entre los docentes de varias áreas de conocimiento. Así, la propuesta contiene un tema integrador de las competencias adquiridas durante el periodo de realización del Grado. En segundo lugar, un calendario de tutorías. Y finalmente, las rúbricas para evaluar las competencias desarrolladas durante el trabajo y las correspondientes a los instrumentos de evaluación del TFG (memoria escrita y defensa oral).

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Trabajo Fin de Grado, Coordinación Horizontal, Rúbrica.

The benefits of the horizontal coordination in the development of the end-of-degree projects for the students in the Degree in Business Administration

ABSTRACT: The entry into force of the European Higher Education Area requires the development and defense of an End-of-Degree Project (TFG), which represents a major innovation in the syllabus of the studies offered by the Faculties of Economics. In this paper we analyze a proposal which consists in adapt the competences, methodology and evaluation of TFG. It also involves creating a line of coordination among professors of different areas of knowledge. Thus, the proposal contains an integrative topic of the competences acquired along the course of the degree. Secondly, a tutoring schedule. And finally, the rubrics to evaluate the skills developed along the project and also those corresponding to the instruments of evaluation of the TFG (written report and oral defense).

KEY WORDS: European Higher Education Area, End-of-Degree Project, Horizontal Coordination, Rubric.

Nota de agradecimiento:

*Nuestro agradecimiento al Centro de Formación de Profesorado de la Universidad de Murcia por la oportunidad de haber participado en el curso de formación sobre Coordinación Horizontal

Fecha de recepción 15/10/2012 · Fecha de aceptación
26/03/2013
Dirección de contacto:
Mari Carmen Puigcerver Peñalver
Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el Trabajo Fin de Grado (TFG) es una de las incorporaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con más impacto y relevancia en la nueva planificación de los títulos de grado. Este trabajo podría definirse como la realización de un proyecto, en el que se integren y desarrollen los contenidos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado. Por ello, todos los títulos de Grado en nuestro país cuentan en su plan de estudios con un TFG. El Real Decreto 1393/2007, que introdujo su obligatoriedad, lo configuró como un trabajo orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título que debe ser realizado en la fase final del plan de estudios.

Por su parte, la Universidad de Murcia (UMU) reguló esta materia en el curso 2009/2010, siendo finalmente la norma aprobada en mayo de 2010, para que ya fuese efectiva en la convocatoria de junio y se previó revisarla en el curso 2012/2013 cuando los títulos de Grado llegasen a cuarto curso. En este sentido, la norma de la UMU establece que el TFG es un trabajo personal y autónomo del estudiante cuya elaboración podrá ser individual o conjunta, debiendo presentarse y defenderse, en todo caso, de forma individual y pública. Para ello, los estudiantes cuentan con la ayuda de un profesor-tutor, cuyo papel es asistir y orientar al estudiante en la elaboración y desarrollo del TFG, observar que se cumplen los requisitos propuestos y emitir un informe y evaluación del TFG que haya tutelado.

En este contexto, los procesos de asignación, tutela y evaluación del TFG son claves para promover la motivación y adecuada gestión del tiempo por parte del estudiante, la adquisición de competencias y la evaluación de las mismas por parte de los tutores¹ y tribunales implicados.

En este trabajo presentamos una propuesta, en función de nuestra experiencia durante los tres últimos cursos académicos como tutores de TFG de estudiantes del itinerario de adaptación al Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE). Hemos de aclarar que aunque los nuevos títulos de Grado sólo tenían implantados los primeros cursos, los estudios que contaban con itinerario de adaptación al Grado, procedentes de las diplomaturas, tenían ya alumnos matriculados para la elaboración y defensa del TFG. Esta circunstancia nos ha permitido poder tutelar una docena de trabajos desde el curso 2009/2010 hasta el actual, con distintas formas de tutela: cinco TFG de forma individualizada y siete bajo tutorías grupales.

Pensamos que nuestra propuesta puede servir de base para una futura mejora en la realización de dicho trabajo, que pasa por adecuar las competencias, tareas y metodología y, si es posible, la evaluación del mismo. La propuesta supone además crear una línea de coordinación entre profesores de varios departamentos que imparten docencia en la titulación. Este proyecto tiene su origen en la propia concepción del TFG, ya que éste debe ser un trabajo en el que se integren y desarrollen los conocimientos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado. Desde nuestra perspectiva y experiencia pensamos que la mejor forma de hacerlo es de manera multidisciplinar, lo cual requiere la coordinación horizontal entre las distintas áreas de conocimiento.

En el fondo, la meta general de nuestro proyecto es construir un espacio de encuentro que permita profundizar la comunicación y coordinación docente del profesorado de distintas áreas de conocimiento, así como el desarrollo de la tutela de los TFG y la puesta en marcha de acciones de mejora continuada, tanto en la titulación de ADE como en otras que también se imparten en las facultades de Economía y Empresa.

Somos conscientes, como ponen de manifiesto Andreu y Labrador (2011) que para poner en marcha las acciones necesarias es imprescindible cierta disposición y preparación del profesorado para poder realizar el cambio metodológico y de evaluación que se le pedirá. Ello tendrá que ser tenido en cuenta para asegurar la consecución de las mejoras.

Para llevar adelante nuestra propuesta, durante el curso 2012-2013 hemos organizado un grupo formado por cuatro profesores de las áreas de Organización de Empresas, Marketing, Contabilidad y Métodos Cuantitativos. El objetivo es tutelar el TFG de doce estudiantes que quieren realizar un proyecto de creación/análisis de la situación de una empresa.

En el resto del artículo, hacemos referencia en primer lugar a la relevancia que tienen los TFG en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en el modelo general de estructura de los planes de estudio de la UMU. En la sección tres, analizamos la importancia que debe tener la coordinación en los estudios universitarios. En la sección cuatro, describimos nuestra propuesta de coordinación horizontal del TFG y, por último, en la sección cinco presentamos las conclusiones fruto de las reflexiones efectuadas a raíz de la propuesta presentada.

2. RELEVANCIA DEL TFG EN LA PLANIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

La convergencia de los sistemas de educación de los diferentes países miembros de la Unión Europea para

conseguir un EEES, antes del 2010, supuso uno de los principales retos que la universidad española ha tenido que afrontar en los últimos años. Este proceso se produjo en un periodo en el que los estudios dirigidos a poder desarrollar la profesión de economista debieron adaptarse a una situación económica mundial en continua evolución que exigía profesionales altamente cualificados. El EEES supuso además una gran oportunidad para desarrollar un sistema de formación del y para el economista, adecuado, de calidad y adaptado a las necesidades del mercado (Marín, Antón y Palacios, 2008).

Una de las novedades que más impacto puede tener en nuestro país por la implantación de los grados, es la obligatoriedad de acabar los estudios con la confección y defensa de un TFG. La falta de experiencia, en la mayor parte de titulaciones no técnicas, en la dirección y planificación de este tipo de actividad académica constituye un reto adicional. Los referentes a nivel europeo y, en general, de universidades del mundo anglosajón son más abundantes ya que en muchas de ellas la redacción de un TFG es obligatoria en cualquier área de conocimiento.

En Valderrama, Martínez y Sabaté (2009) se estudia la problemática relacionada con la concepción y puesta en marcha de los TFG en las nuevas titulaciones, poniéndose de manifiesto que a nivel nacional, la experiencia más amplia se ha centrado en los *Proyectos Fin de Carrera* de las ingenierías. En dicho estudio, se concluye que una aproximación pluralista a los TFG es adecuada y valiosa y que facilitará a la larga la definición de TFG interdisciplinarios, con el consiguiente beneficio para el estudiante y para el sistema educativo universitario.

El desarrollo de los grados en España empezó en el curso 2009-2010 y se completará en el 2012-2013. Por lo tanto, en el presente curso buena parte de los estudiantes deberán enfrentarse a un TFG en su cuarto año de estudios.

El Real Decreto que ordena las enseñanzas universitarias establece que el

TFG es una materia obligatoria dentro de los planes de estudio de Grado a la que deben asignarse entre 6 y 30 créditos ECTS, lo que supone entre 150 y 750 horas de trabajo del estudiante. Este TFG, que debe estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios².

En el Grado en ADE, el TFG consiste en la “realización de un trabajo de naturaleza conceptual o empírica, supervisado por un tutor, profesor del Grado, en el cual se apliquen diversas metodologías y herramientas de las presentadas en asignaturas obligatorias u optativas del Grado”. La distribución prevista de las actividades formativas de la materia es un 2% a actividades dirigidas y supervisadas y un 98% a actividades autónomas. En dicha propuesta se establece que el TFG “se valorará en función de la memoria elaborada por el alumno con el resumen del trabajo realizado, las referencias empleadas, los resultados obtenidos, y su valoración de los mismos. La evaluación de dicha memoria se basará en el informe del tutor del trabajo (X%), en el que se recogerá su valoración de la calidad del trabajo, de sus resultados y de su originalidad si fuese el caso, y en la presentación-defensa del trabajo (Y%)”.

Sin embargo, la orientación del TFG, la propuesta y asignación de temas, la organización del seguimiento a los estudiantes durante la realización del mismo o la forma de evaluarlo, configuran una propuesta final de TFG que difiere sustancialmente entre universidades (aunque las competencias que debe adquirir el estudiante son prácticamente idénticas). Conocer en la práctica las consecuencias de cada una de dichas elecciones puede resultar especialmente relevante ya que un Trabajo de Fin de Grado no debe convertirse en el trabajo típico de una asignatura. Su finalidad es distinta y constituye por sí mismo una materia básica del plan de estudios. Como afirma Valderrama (2009) “el TFG no es una “práctica grande”, la actitud activa del estudiante en la planificación del trabajo, su búsqueda de estrategias de resolución del

problema planteado, su carácter integrador de los conocimientos adquiridos y su orientación hacia la profesión son los elementos diferenciadores que le dan entidad propia”. Tampoco debemos caer en la tentación de convertir el TFG en un trabajo de fin de máster (TFM), ni mucho menos en una tesis doctoral.

Teniendo en cuenta la finalidad de las enseñanzas respectivas, el TFG está destinado a la evaluación de las competencias asociadas a un título que acredita una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Por su parte, el TFM debe permitir evaluar las competencias relacionadas con una formación avanzada orientada a la especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. En el TFG se exigirá que el estudiante sea capaz de interpretar e integrar todos los conocimientos adquiridos durante el Grado y aplicarlos con éxito al tratamiento de un tema complejo.

La mayoría de propuestas de títulos de Grado en ADE de las universidades españolas asignan al TFG 6 créditos ECTS, lo que representa 150 horas de trabajo del estudiante y un 10% de la dedicación de un curso. Por lo tanto, tenemos que ajustar los objetivos y contenidos del TFG tanto a su finalidad como al tiempo previsto requerido para el estudiante.

Este aspecto de medir adecuadamente el trabajo del estudiante tiene dos implicaciones adicionales importantes. Por un lado, dimensionar adecuadamente la dedicación del profesorado al TFG y por otro, evitar que éste se convierta en un escollo al final del grado que impida a los estudiantes obtener el título correspondiente (como sucede actualmente en algunas titulaciones del ámbito de las ingenierías).

3. IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El modelo educativo que defiende el EEES basado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante hace

necesario que se produzca en la Universidad una renovación pedagógica con mayor énfasis en la planificación, la coordinación de las enseñanzas y el trabajo conjunto con el objetivo de garantizar a los estudiantes el recibir una formación coherente y bien estructurada (Goñi, 2005). Tener un proyecto formativo coordinado (plan de estudios) nos lleva necesariamente a la necesidad de trabajar en equipo con el resto de profesores del título (Muñoz y Fullana, 2009).

El diseño de cada titulación debe partir del perfil académico y profesional para el que se quiere formar a los estudiantes y se debe plasmar en una serie de competencias que éstos deben ir adquiriendo a lo largo de su carrera y que al finalizar sus estudios debemos estar seguros que han adquirido.

En esta tarea, es fundamental la coordinación entre los diferentes departamentos involucrados en la titulación, no solo para evitar lagunas o solapamientos indeseados sino también para asegurar la adquisición gradual de todas las competencias del título. Es decir, no solo las competencias específicas relativas a los conocimientos propios de la especialidad sino también a las competencias transversales que un graduado debe poseer. Teniendo en cuenta que las competencias transversales son un objetivo de la titulación y no de una asignatura concreta, si la coordinación no es adecuada se corre el peligro de no trabajarlas suficientemente. Del mismo modo, las competencias específicas también son objetivo de la titulación y en numerosas ocasiones las disciplinas no son autosuficientes para aprender competencias. Por tanto, es necesaria la planificación y coordinación del profesorado para organizar los conocimientos, actitudes y habilidades que deben adquirir los estudiantes desde las competencias transversales que concurren en las distintas materias, con la intención de realizar una completa, adecuada y eficaz intervención profesional (Monreal y Terrón, 2009).

No debe olvidarse que el objetivo último es la formación para la capacitación profesional del estudiante y que éste sea

capaz de enfrentarse a situaciones y problemas reales complejos que requerirán de conocimientos y habilidades de diferentes áreas. Por todo ello, la coordinación del profesorado es una condición necesaria para garantizar que la titulación efectivamente prepara al graduado para el ejercicio de la profesión en cuestión (Montanero, Mateos, Gómez y Alejo, 2006).

La máxima expresión de la coordinación del profesorado se alcanza con el trabajo en equipo docente, al que frecuentemente se llega a través de los proyectos interdisciplinarios que se les pide a los estudiantes, bien centrados en situaciones próximas a la realidad o para desarrollar competencias genéricas. En cualquiera de estos casos, el trabajo en equipo docente proporciona resultados superiores al trabajo individual. Además, a menudo reporta una mayor satisfacción a los miembros que escogen voluntariamente trabajar juntos porque creen que la enseñanza en una tarea colectiva y que por tanto, la responsabilidad de la educación es compartida (Pou, 2012).

A esto pueden sumarse otras fortalezas y debilidades en el trabajo con equipos docentes como son la posibilidad de aprender de lo que hacen otros o la posibilidad de desarrollar proyectos de innovación o calidad juntos (Escribano et al, 2009; Pou, 2009).

3.1 La coordinación en el TFG

En particular, la importancia de la coordinación entre áreas/profesores cobra especial relevancia cuando se trata de la realización del TFG ya que dicha asignatura es el colofón de la titulación donde el estudiante tiene que poner de manifiesto que ha adquirido todas (o la mayoría) de las competencias del título específicas y transversales.

Por este motivo, antes de empezar el presente curso académico llevamos a cabo un curso de formación para el profesorado de nuestra facultad bajo el título “Coordinación Horizontal en la Elaboración del TFG en la Facultad de Economía y

Empresa” que nos permitió recabar información de los profesores participantes sobre las ventajas e inconvenientes percibidos de llevar a la práctica nuestra propuesta de coordinación horizontal. A continuación, mostramos una síntesis de las mismas.

Ventajas:

- El valor final del TFG debe ser mayor, al integrar una visión de distintas especialidades. En el caso concreto de las asignaturas instrumentales las sitúa en una posición adecuada (apoyo al resto de materias).
- Supone un trabajo compartido interdepartamental para ayudar, coordinar, economizar y rentabilizar los esfuerzos de los tutores en los TFG, aportando diferentes apreciaciones y matices que desde un único prisma serían difíciles de realizar. El estudiante se puede beneficiar del bagaje investigador de varios profesores al mismo tiempo.
- Es muy pertinente en la medida que puede minimizar la carga de trabajo que exige a los tutores atender un número de alumnos potencialmente elevado a la vez que garantiza una mayor calidad de los TFG. Interesante el hecho de que se comparta (lo máximo posible) la incertidumbre del resultado final del TFG, así como su valoración a efectos de carga docente.
- Genera sinergias entre profesores (todos tenemos claro qué aspectos básicos debe reunir un TFG, pero al mismo tiempo cada uno es más experto en unos temas que otros). El profesor aprenderá a cotutelar los TFG compartiendo experiencias diferentes que confluyan hacia la corresponsabilidad del informe final.
- Constituye una forma de refuerzo entre los profesores, puesto que si el estudiante observa que las mismas recomendaciones le llegan de diferentes tutores, puede mostrarse más proclive a aceptar una crítica/sugerencia.

- Enfatiza la idea de que los TFG no son propiedad de un profesor o departamento sino el resultado de un conjunto de procesos en los que intervienen determinadas unidades organizativas.

- Bajo este esquema es posible introducir competencias transversales del estilo “cómo hacer una presentación” o “cómo hablar en público” que quizás de otro modo no se podrían introducir por las limitaciones concretas de un único tutor.

- El planteamiento propuesto sirve incluso para el caso de varios tutores del mismo departamento (si por las líneas establecidas debe ser así).

Inconvenientes:

- Dificultades de la gestión de un grupo grande de alumnos, la carga total de trabajo que corresponde a cada tutor (revisión de borradores, etc...), la responsabilidad final sobre la autorización para que el TFG pueda ser depositado y defendido, etc.

- La coordinación no parece que sea una tarea tan sencilla. Al principio hace falta un esfuerzo inicial entre los compañeros de facultad, pero en unos pocos años podrá facilitarnos el trabajo en gran medida.

- En función de cómo esté diseñada la oferta de TFG y su distribución por departamentos según el peso de las áreas en el plan de estudios, puede ser difícil encajar propuestas de coordinación horizontal interdepartamental con la distribución inicial de TFG que corresponde a cada departamento.

En el siguiente epígrafe desarrollamos el proyecto interdisciplinario que proponemos que es un escenario ideal, por las razones anteriormente mencionadas, para el trabajo en equipo docente.

4. PROPUESTA DE COORDINACIÓN HORIZONTAL EN EL TFG

El objetivo de nuestra propuesta es que el estudiante sea capaz de integrar los conocimientos adquiridos en la titulación del Grado en ADE a través de la realización del TFG sobre una idea de negocio o empresa, que supone la coordinación de cuatro áreas de conocimiento (Organización de Empresas, Marketing, Contabilidad y Métodos Cuantitativos). Específicamente, se espera que el estudiante sea capaz de diseñar un modelo de negocio razonable, coherente y completo.

Consideramos que esta propuesta de coordinación horizontal es interesante debido a que el proyecto sobre el que se trabaja es integrador de muchas áreas de conocimiento. Además, es útil para repartir la carga de TFG asignados a los departamentos en función del número de créditos que imparten en la titulación. Por ejemplo, el departamento de Métodos Cuantitativos que imparte todas las asignaturas instrumentales (Matemáticas, Estadística y Econometría) tiene un peso muy significativo por lo que debe tutelar un gran número de TFG, siendo especialmente difícil elegir temas (tanto desde el punto de vista de la oferta del departamento como de la demanda de los estudiantes) dada la naturaleza de las asignaturas que imparten. Por ello, una propuesta como la que aquí presentamos facilita, al menos en parte, la tutela de un cierto número de estudiantes con un tema que corresponde al contenido general del Grado en ADE.

4.1 Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto, el estudiante debe conseguir integrar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de sus estudios de Grado a través de la realización de una idea de negocio que tenga posibilidades reales de éxito. Específicamente, se espera que el estudiante sea capaz de:

1. Identificar una oportunidad de negocio en un entorno específico.

2. Diseñar un modelo de negocio razonable, coherente y completo (incluyendo áreas funcionales).

3. Definir una estrategia competitiva general y estrategias funcionales.

Para ello deberá realizar el Plan de Empresa, que es la herramienta que estructura el diseño de cualquier tipo de negocio y que está pensado para ser desarrollado en dos fases:

* **Fase 1ª:** El estudiante efectúa una revisión de la viabilidad del concepto de empresa o actividad elegida en el entorno en el cual se va a llevar a cabo. Para ello, realizará un estudio en el que se identifica el sector en que se quiere trabajar, se analiza el entorno general y específico, se esboza el modelo de negocio y se estima la magnitud que tendría. Comprende las siguientes acciones:

1. **Los estudiantes eligen las ideas de negocio que son aprobadas por parte de los tutores.** Esta idea de negocio puede ser novedosa y de cualquier sector. Esto incluye el sector público e iniciativas sin fines de lucro. Asimismo, puede tratarse de la creación de una empresa o de la reestructuración de un negocio o actividad existente.

2. **Recogida de información.** El siguiente paso es definir el sector de actividad en que se piensa introducir la empresa que desarrollará la idea de negocio. A partir de esta definición se hace una revisión del contexto de la empresa que se va a crear o relanzar y luego del mercado en que la empresa entrará. Para ello, el estudiante consulta todas las fuentes de información que necesita para determinar cómo es la realidad con la que la empresa se encontrará, lo cual permite diseñar el negocio tomando en cuenta las dificultades y aprovechando las oportunidades del entorno.

3. **Elaboración del primer borrador.** El estudiante recopila toda la información que ha obtenido hasta el momento y elabora el primer borrador, el cual debe contener una descripción del

origen de la idea de negocio propuesta, indicando si se trata de la creación de una empresa, de la recuperación de una empresa en crisis o del desarrollo de una unidad de negocio en una empresa ya existente. Además, debe señalar los aspectos más relevantes del modelo de negocio, del análisis del entorno y de las expectativas de demanda que el producto o servicio pueda tener.

4. Evaluación de los tutores respecto al desempeño de los estudiantes. Con la presentación del primer borrador, los tutores realizarán la primera evaluación del desempeño de los estudiantes en esta primera fase de elaboración del trabajo.

* **Fase 2ª:** Una vez validada la idea inicial para la constitución o relanzamiento de una empresa, el estudiante debe elaborar una propuesta de diseño de empresa (áreas funcionales) y de implantación. Para ello, partiendo de la fase anterior se agrega el diseño específico de las áreas funcionales y cuentas de la empresa (información financiera). Comprende las siguientes acciones:

1. Elaboración del plan de empresa incorporando la información procedente de la fase anterior. Para su realización el estudiante tiene que hacer un documento que debe contener una descripción de las conclusiones de los análisis del entorno (general y competitivo), la definición del público objetivo y de la forma en que se dispondrán las áreas funcionales de la empresa para satisfacer la fabricación del producto o servicio ofrecido. Finalmente, debe haber una alusión a la viabilidad financiera del proyecto.

2. Elaboración del segundo borrador. En este documento el estudiante debe recoger los aspectos favorables y desfavorables para el éxito del negocio, tomando en consideración tanto los hechos más relevantes externos descritos en el análisis del

entorno (general y competitivo) de la fase anterior, como los aspectos internos desarrollados en el plan de empresa. Además, es necesario referirse a la viabilidad del proyecto y al éxito financiero de éste y hacer una síntesis general del mismo.

3. Evaluación de los tutores respecto al desempeño de los estudiantes. Con la presentación del segundo borrador, los tutores realizarán la segunda evaluación del desempeño de los estudiantes en esta fase de elaboración del trabajo.

4. Entrega del tercer borrador y ensayo de la presentación oral. El documento que se entrega por parte de los estudiantes a los tutores debe contener el trabajo completo. Una vez evaluado y devuelto a los estudiantes, éstos estarán en condiciones de realizar la memoria escrita del TFG. Asimismo, se les orientará sobre cómo se debe preparar y realizar la presentación oral.

Durante todo el periodo lectivo dedicado a la realización del TFG, los estudiantes permanecen en contacto con los tutores a través de nueve sesiones de tutorías grupales, con el fin de revisar el estado de avance de la documentación preparada. Las sesiones de tutorías se detallan en el siguiente calendario que contiene las fechas, áreas/tutores implicados y los avances esperados por parte de los estudiantes.

El proceso de tutela culmina con la redacción definitiva y entrega de la memoria escrita del TFG. Posteriormente, el estudiante llevará a cabo la defensa del mismo ante el tribunal.

En las siguientes subsecciones de este epígrafe desarrollamos un ejemplo de rúbrica de las competencias específicas de la asignatura TFG y los detalles de una ficha tipo para la evaluación del TFG, la cual contiene los instrumentos de evaluación que se contemplan en la Facultad de Economía y Empresa y una serie de criterios de calidad.

Fecha	Actividad	Duración	Área Implicada	Avances esperados
14.02.2013	1ª Tutoría	1 h.	Marketing	Presentación del proyecto y plan de trabajo
28.02.2013	1ª Tutoría	2 h.	Organización Empresas	Definir negocio que se va a desarrollar
14.03.2013	2ª Tutoría	1 h.	Marketing	Análisis del Entorno Competitivo y Plan de Marketing
18.04.2013	3ª Tutoría	1 h.	Marketing	Proyecto Entorno Competitivo: Entregar 1º borrador TFG
25.04.2013	4ª Tutoría	2 h.	Métodos Cuantitativos	Cuestionario y desarrollo del programa SPSS
02.05.2013	5ª Tutoría	2 h.	Métodos Cuantitativos	Análisis de resultados : Entregar 2º borrador TFG
09.05.2013	6ª Tutoría	2 h.	Organización Empresas	Análisis Plan de Empresa
16.05.2013	7ª Tutoría	2 h.	Contabilidad	Diseño específico de las áreas funcionales y cuentas (Información financiera). Entregar 3º borrador TFG
23.05.2013	8ª Tutoría	2 h.	Contabilidad	
30.05.2013	9ª Tutoría	1 h.	Marketing	Directrices para la presentación oral del TFG

Figura 1. Calendario

4.2. Competencias que debe adquirir el estudiante en la realización del TFG en ADE

Las competencias que figuran en la materia TFG del grado en ADE de la Universidad de Murcia son las siguientes:

CEM1: Capacidad para estructurar, razonar y presentar ideas y teorías complejas. Relacionada con la competencia general del título CGT1: capacidad de análisis y síntesis.

CEM2: Capacidad para la comprensión y expresión en lengua inglesa. Relacionada con la competencia general de la Universidad CGU2: comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés, y relacionada con la competencia específica del título CET22: capacidad de leer y comunicarse en más de un idioma, en especial en inglés económico-empresarial.

CEM3: Conocimiento de la estructura básica de una propuesta de proyecto empresarial.

CEM4: Capacidad de articular una propuesta de planificación para la empresa. Relacionada con la competencia específica del título CET17: capacidad para redactar proyectos de gestión global o de áreas funcionales de la empresa.

CEM5: Capacidad para formular un análisis de situación del entorno económico-financiero empresarial. Relacionada con la competencia específica del título CET16: capacidad para emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados.

CEM6: Dominio de las herramientas y fuentes estadísticas propias del ámbito de la empresa tanto desde la perspectiva profesional como de la investigación. Relacionada con la competencia general del título CGT3: conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio y relacionada con la competencia general de la UMU CGU3: ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.

CEM7: Desarrollo de habilidades básicas de investigación. Relacionada con la competencia general de la UMU CGU7: desarrollar habilidades de iniciación a la investigación. También con la competencia general del título CGT14: Capacidad de aprendizaje autónomo.

Los resultados del aprendizaje que se esperan en cada una de ellas se describen en

una serie de rúbricas definidas para tres niveles de dominio: 1, 2 y 3 (insuficiente, bueno y muy bueno)³.

En la siguiente tabla se presenta la rúbrica correspondiente a la competencia CEM1. El resto de rúbricas se detallan en el Anexo.

Resultados del aprendizaje	Descriptorios de dominio de la competencia		
	1	2	3
Estructura de forma ordenada los conceptos teóricos en los que basa el análisis	No presenta o presenta de forma desordenada o insuficiente los conceptos teóricos subyacentes al análisis.	Presenta de forma organizada y suficiente los elementos teóricos subyacentes al análisis.	Presenta de forma clara, organizada y completa los elementos teóricos subyacentes al análisis y hace énfasis en la importancia/adecuación de los mismos al objeto de estudio.
Presenta de forma organizada los resultados del análisis	No presenta o presenta de forma desordenada o insuficiente los resultados del análisis.	Presenta de forma organizada y suficiente los resultados del análisis.	Presenta de forma clara, organizada y completa los resultados del análisis y hace énfasis en la importancia/adecuación de los mismos al objeto de estudio.
Argumenta y relaciona los resultados obtenidos entre sí y con el modelo teórico subyacente	No argumenta y no relaciona los resultados obtenidos o lo hace de forma insuficiente.	Argumenta y relaciona los resultados obtenidos entre sí y con el modelo teórico subyacente de forma suficiente.	Argumenta y relaciona los resultados obtenidos entre sí de forma precisa y resaltando la importancia de las conexiones entre los resultados obtenidos y el modelo teórico subyacente.
Presenta claramente los argumentos y resultados y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos adecuados	Presenta los argumentos de forma farragosa o desordenada y no utiliza o utiliza los instrumentos gráficos/analíticos inadecuados o insuficientes.	Presenta los argumentos y resultados de forma suficientemente clara y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos adecuados.	Presenta los argumentos y resultados de forma muy clara y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos más convenientes en cada caso.
Sintetiza los razonamientos y resultados resaltando lo que es fundamental	No sintetiza los razonamientos ni resalta los resultados principales o lo hace de manera insuficiente.	Sintetiza los razonamientos y resultados resaltando lo que es fundamental de forma satisfactoria.	Sintetiza muy bien los razonamientos y resultados y resalta de forma clara lo que es fundamental.
Capacidad narrativa/expresión escrita	No redacta con claridad, corrección y contiene faltas ortografía	Redacta con alguna claridad, corrección y sin faltas ortografía	Redacta con total claridad, corrección y sin faltas ortografía

Tabla 1. Rúbrica CEM1

4.3 Criterios de evaluación del TFG

Se consideran solamente dos instrumentos de evaluación que son la memoria escrita y la defensa ante el tribunal cuya ponderación en la nota final la determina la Comisión Académica de la facultad.

Para facilitar a los tutores y a los miembros del tribunal la evaluación de las competencias del TFG y emitir la nota correspondiente, en la Tabla 2 se describen los criterios de valoración de los dos instrumentos y las competencias que se evalúan en cada uno de ellos.

Competencias	Método/Instrumento	Criterios de valoración/calidad	Ponderación (que determinará la Comisión Académica)
CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7	Memoria	-Uso adecuado de las herramientas y fuentes estadísticas. -Dominio de contenidos. -Organización del tiempo. -Habilidades de investigación.	X % (correspondiente a la evaluación de los tutores)
CEM1, CEM2	Defensa ante tribunal	-Presentación audiovisual. -Defensa oral. -Formato y expresión escrita del informe.	Y % (correspondiente a la evaluación del tribunal)

Tabla 2. Ficha de evaluación del TFG

La puntuación de cada uno de los criterios de calidad de los instrumentos de evaluación, memoria y defensa ante el tribunal, en una escala de 0 a 10 sería: Nivel de dominio 1= 0 - 4,9; Nivel de dominio 2= 5 - 7,9; Nivel de dominio 3= 8 - 10.

Para describir los niveles de logro de cada uno de los criterios de valoración y su ponderación en la nota final proponemos las rúbricas que se detallan en las tablas 3 y 4.

5. CONCLUSIONES

La propuesta de trabajo presentada recoge un proyecto de coordinación horizontal enmarcado en la realización de un TFG en el área de Administración y Dirección de Empresas. Supone una visión integral de las competencias que debería adquirir un graduado en ADE y se desarrolla alrededor de un tema potencialmente interesante para los estudiantes.

Las virtudes o ventajas potenciales que creemos que tiene este proyecto y que las comparten también otros profesores de nuestra facultad son: por un lado, facilita la comunicación entre profesores de distintas áreas que van a trabajar en una idea común y por otro lado, desde el punto de vista de los estudiantes tutelados, la percepción de complementariedad entre los conocimientos de las distintas áreas que han ido adquiriendo de forma separada a lo largo de sus estudios.

No obstante, el proyecto no está exento de inconvenientes, derivados principalmente de encontrar un horario adecuado a las restricciones de todos los participantes, así como por el tiempo dedicado por los profesores para llevar el calendario de tutorías de forma coordinada. Es decir, conseguir un orden natural en los contenidos impartidos (sin solapamientos ni huecos indeseados) y en los avances realizados por los estudiantes.

Criterios de calidad: Uso adecuado de las herramientas y fuentes estadísticas				
Puntuación: 15%				
Competencias		1	2	3
E	T	En promedio alcanza el nivel de dominio 1 de la competencia CEM6	En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de la competencia CEM6	En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de la competencia CEM6
CEM6	CGU3 CGT3			

Criterios de calidad: Dominio de contenidos				
Puntuación: 80%				
Competencias		1	2	3
E	T	En promedio alcanza el nivel de dominio 1 de las competencias CEM3, CEM4 y CEM5	En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de las competencias CEM3, CEM4 y CEM5	En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de las competencias CEM3, CEM4 y CEM5
CEM3 CEM4 CEM5	CGU3 CET17 CET23 CGT14			

Criterios de calidad: Organización del tiempo				
Puntuación: 2%				
Competencias		1	2	3
E	T	No se cumplen las fechas de entrega. No asiste a casi ninguna reunión de las programadas por los tutores ni justifica su ausencia.	Se cumplen las fechas de entrega con un mínimo de retraso. Asiste a casi todas las reuniones programadas por los tutores o justifica suficientemente su ausencia.	Se cumplen siempre puntualmente las fechas de entrega. Asiste a todas las reuniones programadas por los tutores o si puntualmente no puede asistir a una reunión lo justifica sobradamente.
	CGU4			

Criterios de calidad: Habilidades de investigación				
Puntuación: 3%				
Competencias		1	2	3
E	T	En promedio alcanza el nivel de dominio 1 de la competencia CEM7. Se comete plagio total o parcial.	En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de la competencia CEM7.	En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de la competencia CEM7.
CEM7	CGU7 CGT6			

Tabla 3. Rúbrica de la memoria

**LOS BENEFICIOS DE LA COORDINACIÓN HORIZONTAL EN LA REALIZACIÓN DE LOS TFG
PARA LOS ALUMNOS DE GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS**

Criterios de calidad: Presentación audiovisual				
Puntuación: 15%				
Competencias		1	2	3
E	T	No contiene todos los elementos fundamentales del trabajo. La longitud y el formato no son adecuados al tiempo de exposición. En promedio alcanza el nivel de dominio 1 de las competencias CEM1 y CEM2 Se comete plagio total o parcial.	Contiene casi todos los elementos fundamentales del trabajo. La longitud y el formato son aceptables. En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de las competencias CEM1 y CEM2	Contiene todos los elementos fundamentales del trabajo. Tiene una longitud adecuada al tiempo de exposición. El formato es atractivo y claro. En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de las competencias CEM1 y CEM2
CEM1 CEM2	CGU1 CGU2 CGU3 CGT1			

Criterios de calidad: Defensa oral				
Puntuación: 35%				
Competencias		1	2	3
E	T	No se domina el uso del lenguaje y el vocabulario es poco técnico y preciso. La exposición carece de estructuración y se limita a reproducir lo escrito en las diapositivas o en sus apuntes. No responde a las preguntas formuladas por el tribunal o lo hace de forma pobre e imprecisa. En promedio alcanza el nivel de dominio 1 de las competencias CEM1 y CEM2	Dominio del lenguaje y, a menudo, utilización de vocabulario técnico y preciso. La exposición está medianamente estructurada y se hace con moderada claridad expositiva. Responde adecuadamente a las preguntas formuladas por el tribunal. En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de las competencias CEM1 y CEM2	Gran dominio del lenguaje y utilización de vocabulario técnico y preciso. Buena estructuración y alta claridad expositiva. Responde muy bien, con claridad y precisión a las preguntas formuladas por el tribunal. En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de las competencias CEM1 y CEM2
CEM1 CEM2	CGU1 CGU2 CGT1			

Criterios de calidad: Formato y expresión escrita del informe				
Puntuación: 50%				
Competencias		1	2	3
E	T	El informe no incluye todos los elementos obligatorios de estilo. Carece de estructuración y se aprecian errores sintácticos o gramaticales. En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de las competencias CEM1 y CEM2. Se comete plagio total o parcial.	El informe incluye todos los elementos obligatorios de estilo. Está medianamente estructurado y se aprecia moderada capacidad de síntesis así como suficiente corrección sintáctica y gramatical. En promedio alcanza el nivel de dominio 2 de las competencias CEM1 y CEM2	El informe incluye todos los elementos obligatorios de estilo. Está bien estructurado y se aprecia alta capacidad de síntesis así como corrección sintáctica y gramatical. En promedio alcanza el nivel de dominio 3 de las competencias CEM1 y CEM2
CEM1 CEM2	CGU1 CGU2 CGT1 CGT19 CET17			

Tabla 4. Rúbrica de la defensa ante el tribunal

La propuesta la estamos llevando a cabo durante el curso 2012-2013 involucrando a un grupo de profesores de cuatro áreas que voluntariamente se sintieron atraídos por este proyecto. Previamente, realizamos un curso de formación durante el mes de septiembre en el que presentamos las características del proyecto y profundizamos en la importancia de la coordinación horizontal para desarrollar ideas que mejoren la calidad de nuestras titulaciones. Además, enseñamos las herramientas necesarias para el diseño de otros temas de TFG, como son las rúbricas y las fichas de evaluación. Fruto de aquel curso surgieron otras propuestas realistas para tutelar TFG en el futuro de forma coordinada, tanto en el Grado en ADE, como en los Grados de Economía y Marketing que también se imparten en la Facultad de Economía y Empresa. Entre ellas, destacamos las siguientes:

1. Áreas de Organización de Empresas y Finanzas, Economía Financiera y Contabilidad y Filología Inglesa: Analizar el sector de la construcción, a nivel nacional e internacional, y realizar un estudio comparativo entre empresas de dicho sector que han entrado en concurso de acreedores (suspensión de pagos) durante la crisis y aquellas que no lo han hecho.
2. Áreas de Economía Financiera y Contabilidad, Métodos Cuantitativos, Organización de Empresas y Finanzas y Fiscalidad: Estudio y análisis económico-financiero de una empresa con el fin de determinar la posibilidad de acometer un nuevo proyecto de inversión (si tiene beneficios) o de someterse a un proceso de reestructuración (si tiene pérdidas), analizando en ambos casos las posibles alternativas financieras así como el régimen de tributación más conveniente.
3. Áreas de Comercialización e Investigación de Mercados, Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad y Derecho Mercantil (o cualquier área jurídica): Elaboración

de un Plan de Negocio para lo que el estudiante deberá elaborar un documento que tenga los aspectos principales que debe contener cualquier plan de viabilidad de un negocio: descripción de la empresa, análisis del entorno socioeconómico, estudio de mercado, organización y recursos empresariales, aspectos jurídico-fiscales, financiación, plan de viabilidad económico-financiero.

4. Áreas de Métodos Cuantitativos, Economía Aplicada y Fundamentos de Análisis Económico: a) Ámbito bancario (reformas, fusiones, intervenciones...); b) Ámbito monetario (FROB, supervisión, papel del BE/BCE); c) Dependencia (Ley de Dependencia, servicios sociales, generación de empleo...); d) Empleo (desempleo, políticas activas/pasivas de empleo, economía sumergida...); e) Educación (aumento de la demanda, fracaso escolar, formación profesional...); f) Exclusión social (inmigración, umbral de pobreza...), etc.

A pesar de no disponer aún de resultados definitivos sobre la puesta en marcha de este proyecto, creemos que las ventajas de la coordinación y colaboración entre profesores de distintas áreas de conocimiento de la facultad, en un proyecto común e integrador, superan a los inconvenientes. Acometer TFG coordinados entre distintos departamentos y/o profesores puede ser útil para resolver problemas de asignación para aquellas áreas que por sí solas no resultan atractivas a los estudiantes, así como para aquellos profesores de una misma área que pueden aprovechar las economías de escala de tutelar a grupos numerosos de alumnos explotando las ventajas de un cronograma de tutorías conjuntas. Pensamos que aunque la tutela coordinada no llegue a suponer el total de la oferta de TFG de una facultad, sí puede constituir una mejora respecto a una oferta totalmente independiente entre departamentos.

NOTAS

1. En este trabajo se utiliza el masculino como género neutro (ej: *tutores* recoge a las tutoras y los tutores).
2. En el modelo general adoptado por la UMU, al TFG del Grado en ADE se le asignan 6 ECTS y debe programarse en el último curso. En los tres cursos anteriores, el estudiante habrá cursado 180 créditos que incluyen todos los de formación básica y los nucleares de la titulación, lo que le capacita para poder afrontar la elaboración del TFG con garantías de éxito.
3. Para la elaboración de las rúbricas hemos elegido tres niveles de dominio por razones de simplicidad. Por ser la mayoría de las competencias genéricas o transversales, es más sencillo establecer grandes categorías de dominio que sirvan para orientar sobre la consecución de los objetivos. Por otro lado, las rúbricas resultan menos densas, lo que facilita la comprensión de las mismas y aligera la información que se presenta tanto a tutores como a estudiantes, ya que se trata de un número considerable de competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu Andrés, M. y Labrador Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 236-245.
- Cano, E.: (2005). *Cómo mejorar la competencia de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid.
- Escribano, B.M., Blázquez, M., Corral, L., Martín, M.A., Romero, F.J., Sarsa, A. y Sánchez, L. (2009). “Diario de un coordinador: reflexiones sobre la adaptación al EEES”. Comunicación, Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago de Compostela, <http://congresos.um.es/redu/compostela2009>
- García Sanz, M.P. y Martínez Clares, P. (coords.) (2012). *Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Marín Hernández, S., Antón Renart, M. y Palacios Manzano, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXXVII (139), julio-septiembre, 541-587
- Martín, M.A., Fernando, M., González, M., Herrero, L.C., Mozo, I. y Quintano, C. (2008). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas. http://www.dte.eup.uva.es/menchu/index_archivos/principal_archivos/docs/INECE%2008/Desarrollo_y_evaluacion%28MARTIN%29.pdf
- Martínez, I., Benito, B. y Bernabé, M. (2002). *Análisis de estados contables*. Murcia: Diego Marín/Universidad de Murcia.
- Monreal Gimeno, M.C. y Terrón Caro, M.T. (2009). “Una experiencia interdisciplinar y de aprendizaje aplicado en ciencias sociales en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla”. Comunicación, Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, Santiago de Compostela. <http://congresos.um.es/redu/compostela2009>
- Montanero, M., Mateos, V.L., Gómez, V. y Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Muñoz San Roque, I. y Fullana Belda, C. (2009). “La coordinación de equipos docentes en administración y dirección de empresas en la Universidad P. Comillas”. Comunicación, Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago de Compostela. <http://congresos.um.es/redu/compostela2009>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pou Américo, R. (2009). “El desarrollo de proyectos interdisciplinarios”, Ponencia, Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago de Compostela.
<http://congresos.um.es/redu/compostela2009>
- Pou Américo, R. (2012). *Coordinación horizontal y vertical*. Murcia: Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia, abril, no publicado.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Valderrama Vallès, E. (2009). “¿Qué son y cómo vamos a planificar los Trabajos de Fin de Grado?”. Ponencia presentada al V Encuentro de intercambio de experiencias de innovación docente, Universidad Castilla-La Mancha, Albacete, 17 y 18 de junio.
- Valderrama Vallès, E., Martínez, M. y Sabaté, S. (2009): “Grupo de interés en la planificación de los trabajos de fin de grado”. Comunicación, Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago de Compostela.
<http://congresos.um.es/redu/compostela2009>

ANEXO

Tabla 5. Rúbrica CEM2

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Elabora y comprende mensajes orales y escritos en inglés	No elabora o comprende mensajes orales o escritos en inglés con suficiente fluidez y precisión.	Elabora y comprende mensajes orales o escritos en inglés con suficiente fluidez y precisión.	Elabora y comprende mensajes orales o escritos en inglés con total fluidez y precisión.
Es capaz de hacer resúmenes escritos en inglés	No es capaz de hacer resúmenes escritos en inglés con fluidez y precisión.	Tiene capacidad para hacer resúmenes escritos en inglés con suficiente fluidez y precisión.	Elabora con mucha fluidez y precisión resúmenes escritos en inglés.
Comprende textos científicos escritos en inglés	No comprende textos científicos escritos en inglés.	Comprende, con alguna dificultad, textos científicos escritos en inglés.	Comprende sin dificultad textos científicos escritos en inglés
Presenta un resumen en inglés ajustado a criterios formales	No presenta un resumen en inglés ajustado a los criterios formales.	El resumen en inglés se ajusta en buena medida a los criterios formales.	El resumen en inglés se ajusta totalmente a criterios formales.
Estructura o presenta de forma ordenada, en inglés, el resumen de su trabajo	No estructura o presenta de forma desordenada o insuficiente el resumen de su trabajo.	Estructura y presenta de forma organizada y suficiente el resumen de su trabajo.	Estructura y presenta forma clara, organizada y completa el resumen de su trabajo.
Presenta claramente en inglés los principales resultados y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos adecuados	Presenta los principales resultados de forma farragosa o desordenada y no utiliza o utiliza los instrumentos gráficos/analíticos inadecuados o insuficientes.	Presenta los principales resultados de forma suficientemente clara y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos adecuados.	Presenta los principales resultados de forma muy clara y utiliza los instrumentos gráficos/analíticos más convenientes en cada caso.
Capacidad de síntesis en inglés de los principales resultados	No sintetiza en inglés los principales resultados o lo hace de manera insuficiente.	Sintetiza en inglés los principales resultados resaltando lo fundamental de forma satisfactoria.	Sintetiza totalmente los principales resultados, resaltando de forma clara lo que es fundamental.

Tabla 6. Rúbrica CEM3

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Identifica el proyecto empresarial que hay que resolver	No identifica o identifica erróneamente el proyecto empresarial que hay que resolver.	Identifica suficientemente el proyecto empresarial a resolver.	Identifica claramente el proyecto empresarial que hay que resolver.
Justifica su posible viabilidad	No justifica o justifica de forma insuficiente su posible viabilidad.	Justifica de forma suficiente su posible viabilidad.	Justifica perfectamente su posible viabilidad.
El proyecto abarca los objetivos propuestos	El proyecto no abarca ningún objetivo propuesto o una parte insuficiente de objetivos propuestos.	El proyecto abarca suficientemente objetivos propuestos.	El proyecto abarca todos los objetivos propuestos.
El proyecto comprende las variables externas (competencia; demanda; administración; etc.) que pueden influir en el mismo	El proyecto no tiene en cuenta ninguna variable externa que puede influir en el mismo o las que tiene en cuenta son insuficientes.	El proyecto tiene en cuenta suficientes variables externas que pueden influir en el mismo.	El proyecto tiene en cuenta todas las variables externas que pueden influir en el mismo.

Tabla 7. Rúbrica CEM4

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Emplea herramientas para el análisis del entorno (Modelo Pest y 5 fuerzas competitivas de Porter)	No emplea herramientas para el análisis del entorno.	Emplea alguna herramienta para el análisis del entorno.	Emplea suficientes herramientas para que el análisis del entorno sea completo.
Realiza un análisis interno de la empresa (recursos y capacidades y/o actividades de la cadena de valor)	No realiza o realiza de forma insuficiente un análisis interno de la empresa.	Realiza de forma superficial un análisis interno de la empresa.	Realiza de forma completa un análisis interno de la empresa.
Identifica debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO)	No identifica debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.	Identifica algunas debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.	Identifica en su totalidad debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.
Fija estrategias y objetivos para resolver los problemas y oportunidades detectados	No fija estrategias ni objetivos para resolver los problemas y oportunidades detectados	Fija algunas estrategias u objetivos para resolver los problemas y oportunidades detectados.	Fija todas las estrategias y objetivos para resolver los problemas y oportunidades detectados.
Detalla planes concretos teniendo en cuenta la situación actual, los objetivos y la previsión de futuro	No detalla planes concretos teniendo en cuenta la situación actual, los objetivos o la previsión de futuro.	Detalla planes concretos teniendo en cuenta parcialmente la situación actual, los objetivos y/o la previsión de futuro.	Detalla claramente planes concretos teniendo en cuenta la situación actual, los objetivos y la previsión de futuro.

Tabla 8. Rúbrica CEM5

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Investiga y enjuicia las causas y efectos de la gestión de la empresa que explican su situación actual	No investiga o enjuicia, o de forma insuficiente, las causas y efectos de la gestión de la empresa que explican su situación actual.	Investiga y enjuicia suficientemente las causas y efectos de la gestión de la empresa que expliquen su situación actual.	Investiga y enjuicia con detalle las causas y efectos de la gestión de la empresa que expliquen su situación actual.
Predice el desarrollo futuro de la empresa.	No tiene capacidad para predecir el normal desarrollo futuro de la empresa.	Justifica con algunos elementos el desarrollo futuro de la empresa (en condiciones de normalidad).	Presenta y expone suficientes elementos que permiten suponer el desarrollo futuro de la empresa (en condiciones de normalidad).
Identifica a través del análisis económico-financiero cambios en tendencias y relaciones, y sus causas	No es capaz de identificar cambios en tendencias y relaciones, y sus causas.	Identifica parcialmente cambios en tendencias y relaciones, y sus causas.	Identifica con claridad cambios en tendencias y relaciones, y sus causas.
Conoce la situación patrimonial, económica y financiera de la empresa	Desconoce la situación patrimonial, económica y financiera de la empresa.	Conoce parcialmente la situación patrimonial, económica y financiera de la empresa.	Conoce en su totalidad la situación patrimonial, económica y financiera de la empresa.
Determina las causas que han motivado tal situación	Es incapaz de determinar las causas que han motivado tal situación.	Es capaz de determinar parcialmente las causas que han motivado tal situación.	Determina claramente las causas que han motivado tal situación.
Realiza previsiones de futuro	No realiza previsiones de futuro	Partiendo de situaciones pasadas y presentes, realiza una previsión de futuro suficiente.	Realiza una completa previsión de futuro, partiendo de un análisis detallado de la situación pasada y presente de la empresa.
Evalúa la situación pasada y presente de la actividad de la empresa	No evalúa suficientemente la situación pasada ni presente de la actividad de la empresa.	Evalúa parcialmente la situación pasada y presente de la actividad de la empresa.	Evalúa ampliamente la situación pasada y presente de la actividad de la empresa.
Estima y predice las condiciones de funcionamiento de la empresa	Ni estima ni predice las condiciones de funcionamiento de la empresa.	Analiza superficialmente las condiciones de funcionamiento de la empresa, identificando algunas necesidades, debilidades y fortalezas.	Analiza de forma completa las condiciones de funcionamiento de la empresa, identificando necesidades, debilidades y fortalezas.
Conoce el funcionamiento operativo (rentabilidad) y salud financiera (riesgo) de una empresa	Desconoce el funcionamiento operativo y la salud de la empresa.	Tiene un conocimiento superficial del funcionamiento operativo y de la salud de la empresa.	Conoce con detalle el funcionamiento operativo y de la salud de la empresa.
Diagnostica la	No diagnostica o de	Diagnostica de forma	Diagnostica de forma

situación y perspectivas de la empresa	forma superficial e incompleta la situación y perspectivas de la empresa.	suficiente la situación y perspectivas de la empresa.	amplia y completa la situación y perspectivas de la empresa.
--	---	---	--

Tabla 9. Rúbrica CEM6

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Busca y utiliza las fuentes estadísticas propias y adecuadas al objeto de estudio	No busca o no utiliza las fuentes estadísticas adecuadas o lo hace de forma insuficiente.	Busca y utiliza las fuentes estadísticas propias y adecuadas al objeto de estudio de forma suficiente.	Busca y utiliza varias fuentes estadísticas propias y adecuadas al objeto de estudio, hace comparativas entre ellas y lleva a cabo la mejor selección.
Conoce y maneja los programas o paquetes estadísticos apropiados para los datos objeto de estudio	No conoce o no maneja con soltura los programas o paquetes estadísticos apropiados para los datos objeto de estudio.	Conoce y maneja los programas o paquetes estadísticos apropiados para los datos objeto de estudio suficientemente.	Conoce y maneja muy bien los programas o paquetes estadísticos apropiados para los datos objeto de estudio.
Presenta los resultados siguiendo los criterios de validez estadística	Presenta los resultados sin especificar los criterios de validez estadística o lo hace de forma insuficiente.	Presenta los resultados siguiendo correctamente los criterios de validez estadística.	Presenta los resultados siguiendo los criterios de validez estadística y especificando la mayor o menor precisión estadística de los resultados obtenidos.
Presenta los gráficos, tablas, etc. haciendo referencia a las fuentes estadísticas utilizadas y en su caso el método de obtención usado	Presenta los gráficos, tablas, etc. sin seguir los criterios formales de un trabajo riguroso o de investigación.	Presenta los gráficos, tablas, etc. adecuados a los criterios formales de un trabajo riguroso o de investigación.	Presenta los gráficos, tablas, etc. siguiendo todos los criterios formales de un trabajo de investigación.

Tabla 10. Rúbrica CEM7

Resultados del aprendizaje	Descriptor de dominio de la competencia		
	1	2	3
Conoce la metodología o pasos que hay que seguir en una investigación (revisión y cita de bibliografía; formulación de hipótesis; estructura adecuada del trabajo)	Desconoce la metodología o pasos que hay que seguir en una investigación.	Conoce suficientemente la metodología o pasos que hay que seguir en una investigación.	Conoce perfectamente la metodología o pasos que hay que seguir en una investigación.
Aplica técnicas para la investigación (análisis de datos y/o)	No aplica técnicas para la investigación o las que aplica son	Aplica parcialmente técnicas para la investigación (análisis)	Aplica de forma suficiente técnicas para la investigación

LOS BENEFICIOS DE LA COORDINACIÓN HORIZONTAL EN LA REALIZACIÓN DE LOS TFG
PARA LOS ALUMNOS DE GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

estudio de casos)	insuficientes.	de datos y/o estudio de casos)	(análisis de datos y/o estudio de casos)
Está familiarizado con el uso de bases de datos (bibliográficas; instrumentos informáticos) para acometer la investigación	No está familiarizado con el uso de bases de datos para acometer la investigación.	Está algo familiarizado con el uso de bases de datos para acometer la investigación.	Está muy familiarizado con el uso de bases de datos para acometer la investigación.
Tiene capacidad de autocrítica	No tiene capacidad de autocrítica	Tiene cierta capacidad de autocrítica	Tiene capacidad de autocrítica
Es capaz de comprender las explicaciones del tutor/-es	No comprende las explicaciones del tutor/-es	Comprende parcialmente las explicaciones del tutor/-es	Comprende perfectamente las explicaciones del tutor/-es

ARTÍCULO ORIGINAL

El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla

M^a Teresa González González
mtgg@um.es

M^a Ángeles Moreno Yus
mamyus@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo se comentan algunos resultados de investigación sobre el *Programa de Cualificación Profesional Inicial* desarrollado en la Comunidad Autónoma de Murcia, referidos al grado en que está integrado en los centros educativos u otras entidades en los que se está llevando a cabo o SI es, más bien, marginal a las dinámicas cotidianas de éstos. Tras aludir a grandes rasgos a la perspectiva teórica sobre el riesgo de exclusión educativa desde la que se realiza la investigación y a la metodología utilizada, se presentan los resultados. Éstos indican que los alumnos del programa no siempre participan en actividades del centro en su conjunto y que los docentes se sienten poco valorados y tienden a percibir que el PCPI no está plenamente integrado en el contexto organizativo en el que están trabajando; en general, esa percepción es más acusada en centros educativos que en otras entidades sociales en las que se desarrolla el programa.

PALABRAS CLAVE: Programa de Cualificación Profesional Inicial, Alumnos en Riesgo, Voces de Alumnos, Implicación, Trabajo en el Aula

The Initial Professional Qualification Program: Between the integration or marginalization in the organizational contexts where is being implemented

ABSTRACT: This paper presents some research outcomes about the *Programa de Cualificación Profesional Inicial* and how much it is integrated in the schools or social entities where it is being implemented or, quite the opposite, it is marginal at their everyday actions. After a short reference to the theoretical perspective about the educational risk and the methodological framework of the research where the data come from, the results are presented. They point out that the students of the mentioned program do not always take part in school activities; teachers think that they are not well valued and they consider that the PCPI is not completely integrated at the organizational context where they are working; in general, that perception is more sharp at schools than in another social entities where the program is being implemented.

KEY WORDS: Initial Professional Qualification Program, School, Teacher Perceptions, Integration

Fecha de recepción 26/07/2012 · Fecha de aceptación

22/03/2013

Dirección de contacto:

María Teresa González González

Facultad de Educación. Campus de Espinardo

Universidad de Murcia

30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

En las páginas que siguen se presentan algunos datos sobre la puesta en práctica de un programa destinado a alumnos en riesgo de exclusión educativa, como es el *Programa de Cualificación Profesional Inicial*. El artículo se centra en un aspecto concreto de esa puesta en práctica: el grado en que el mencionado programa está integrado en el centro escolar u otras organizaciones en las que se está implementando o, si por el contrario, es marginal a sus culturas y dinámicas. Los datos que se presentan en el texto provienen de una investigación en curso sobre PCPIs¹; se inscribe en una línea de trabajo que desarrolla el grupo EIE² de la Universidad de Murcia en torno al alumnado en riesgo de exclusión educativa y las medidas educativas destinadas a paliarlo. Igualmente, y a efectos de comparar y complementar la información manejada, también se hará una breve referencia a datos procedentes de investigaciones previas realizadas por dicho equipo sobre medidas de atención a la diversidad, en concreto el Programa de Garantía Social o Programa de Iniciación profesional, en la mencionada Comunidad Autónoma.

El texto se estructura en cuatro apartados: en el primero se describen a grandes rasgos algunas de las características más definitorias de dicho programa; en el segundo se comenta cuál es el marco teórico de la investigación de la que derivan los datos que se presentan; el tercer apartado describe brevemente cómo se ha recogido la información; y en el cuarto se ofrece un análisis de algunos datos ilustrativos; finalmente, se formulan algunas reflexiones y conclusiones.

2. EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI)

En el sistema educativo español, en los últimos años han proliferado diversas medidas y programas orientados a dar respuesta educativa a alumnos que se encuentran, en su educación obligatoria, con dificultades para seguir el currículum y enseñanza regular y que están en situación de riesgo de exclusión educativa y social (Martínez, 2005; González, Méndez y Rodríguez, 2009). Una de ellas es el Programa de Cualificación Profesional Inicial (en adelante, PCPI) destinado a alumnos y alumnas que no finalizan satisfactoriamente su etapa obligatoria y, en consecuencia no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), necesario para continuar sus estudios. Se trata de jóvenes que, con frecuencia, rechazan o son rechazados por la escuela, cuya escasa formación y su falta de titulación mínima representa, utilizando palabras del informe de la OCDE (2010), “un verdadero handicap en términos de empleo y oportunidades de vida” (p. 3). En consecuencia, verán acrecentadas sus posibilidades de experimentar desventaja en su transición a la vida adulta y al mundo de trabajo, y, en definitiva, de exclusión social.

El PCPI queda establecido por la Ley Orgánica de Educación (2006), como medida para que tales jóvenes puedan alcanzar “competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...), así como que tengan la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (art. 30.2). La ley establece los rasgos y características definitorias de estos programas (destinatarios, objetivos, estructura curricular, certificaciones y titulación a la que da acceso, modalidades que pueden adoptar y centros escolares o instituciones en las que se imparten) que, finalmente se concretan y desarrollan en cada Comunidad Autónoma.

Se trata de una suerte de segunda oportunidad para la población escolar que fracasa en la educación obligatoria. El programa abre la posibilidad de que sus destinatarios puedan desarrollar las competencias profesionales y sociales que les permitan tener un proyecto de vida satisfactorio y hacer factible su inserción socio laboral, así como ampliar competencias básicas y proseguir sus estudios en diferentes enseñanzas. Está estructurado en dos tipos de módulos: 1) Obligatorios, que incluyen los *módulos específicos*, destinados a ofrecer una Formación Profesional básica (de nivel 1) ligada a una determinada familia y perfil profesional, así como los *módulos formativos de carácter general* pensados para que los alumnos amplíen competencias básicas y puedan transitar al mundo laboral; y 2) Voluntarios, que podrán cursar quienes, una vez superados los obligatorios deseen obtener el título de GESO. El programa, por otra parte, puede adoptar modalidades diferentes y ser impartido tanto en centros escolares como en otras instituciones.

3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se indicó, la mayor parte de los datos que se presentan en este artículo derivan de una investigación en curso sobre la puesta en práctica de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, aunque a lo largo del texto también se hará referencia a datos provenientes de dos trabajos anteriores del grupo de investigación. Ambos, a los que se aludirá más puntualmente, se centraron en el análisis de programas y medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, entre los cuales se incluía el Programa de Garantía Social o Programa de Iniciación Profesional, que precedieron en nuestro sistema educativo al actual PCPI. El primero de ellos se desarrolló durante los años 2001 a 2004, y el siguiente durante los años 2006 a 2009⁴.

Tanto el proyecto de investigación actual como los anteriores, comparten una misma perspectiva teórica y de

investigación, cuya nota más característica es la de asumir que los fenómenos de fracaso, riesgo y exclusión educativa son multidimensionales y relacionales. Se trata de una concepción ya apuntada en diversas reflexiones y aportaciones sobre el tema tanto en nuestro país (por ejemplo Marchesi y Pérez, 2003; Palacios 2003; Lozano Díaz, 2003; Salas, 2004; Rué et al., 2006) como en el ámbito internacional (Mortimore y Mortimore, 1999; Schonhert-Reichl 2000; Croninger y Lee, 2001; Calabrese *et al.*, 2007 etc.) y en diversos informes de la OCDE (1999, 2010) y explícitamente plasmada en el modelo *ecológico* sobre exclusión educativa (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009), que ha estado en la base del proyecto de investigación del que derivan los datos que se presentan en este artículo.

Desde el mismo se insiste en que la problemática del fracaso escolar no se puede comprender ni tampoco abordar poniendo la mirada sobre un único aspecto desencadenante, pues su gestación y manifestación viene configurada por diversas dimensiones y factores entrelazados entre sí, relacionados tanto con los propios estudiantes y sus entornos sociales y familiares, como con los centros escolares y sus dinámicas de funcionamiento organizativo y curricular; con las aulas y la enseñanza que se despliega en ellas o, también, con las coordenadas socio-políticas y administrativas más amplias en las que se inscriben y legitiman las políticas educativas de lucha contra el fracaso escolar y la exclusión educativa.

El mencionado modelo *ecológico* sobre fracaso escolar y exclusión educativa aporta el esquema teórico y de investigación sobre el que se articula el análisis de la puesta en práctica de los PCPI. En esas coordenadas se ha prestado atención a diversos aspectos y dimensiones: desde el análisis del diseño formal de dichos Programas (estructura, currículum, condiciones organizativas, profesorado...) en la Comunidad Autónoma de Murcia y de su oferta y distribución geográfica en distintos centros escolares, ayuntamientos o

entidades, pasando por el alumnado que cursa el programa y sus características personales, socio-familiares y académicas; los contextos organizativos (centros escolares, ayuntamientos, asociaciones) en los que se desarrolla y sus respectivas dinámicas de funcionamiento con respecto al programa; el trabajo en las aulas con los estudiantes; los logros académicos y los resultados de los PCPI en lo que respecta al grado de implicación e interés por parte de los alumnos.

No se pretende en este artículo dar cuenta de todos los aspectos señalados. Nos referiremos únicamente a algunas cuestiones relativas al “contexto organizativo” en que se imparte el PCPI. Corresponde, en unos casos, a centros escolares (fundamentalmente IES) y en otros, a ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro. Ello se debe a que, en la Comunidad de Murcia, los PCPI adoptan tres modalidades diferentes, cada una de las cuales se está desarrollando en instituciones distintas: 1) La modalidad de *Iniciación Profesional* se imparte en centros escolares, básicamente Institutos de Educación Secundaria; 2) la modalidad de *Iniciación Profesional Especial*, puede ser ofertada tanto en centros educativos como en instituciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro y con experiencia previa en la inclusión social y laboral de personas con discapacidad; y 3) la modalidad de *Taller Profesional* se desarrolla en ayuntamientos o en entidades empresariales y entidades que acrediten experiencia en atender a jóvenes desfavorecidos socialmente.

La conveniencia de explorar algunos aspectos en relación con esos contextos organizativos viene avalada por aportaciones teóricas y de investigación sobre el riesgo de exclusión educativa que han advertido que no sólo los alumnos pueden ser catalogados como *en riesgo* pues también los contextos escolares en los que transcurre su experiencia educativa pueden constituir un entorno de riesgo para ciertos estudiantes. Investigaciones desarrolladas en otros contextos similares al nuestro, que analizan los factores escolares que pueden estar en la raíz de porqué los

alumnos fracasan en las escuelas e, incluso, la abandonan, ponen sobre la mesa aspectos ligados a los centros escolares, ya sea curriculares o de naturaleza más organizativa (estructuras, dinámicas de coordinación y trabajo docente, clima *relacional* y de aprendizaje, organización de apoyos y tutorías, proyecto educativo y principios que orientan el funcionamiento educativo de la organización, modos y estilos de liderazgo, relaciones con las familias y el entorno...) que pueden dificultar el progreso y trayectoria escolar de los estudiantes, siendo, de ese modo, un entorno de riesgo para ellos (Wehlage and Rutter, 1986; Finn, 1989; Steimberg y Allen, 2002; Lee y Burkan, 2003; Bergeson y Heuschel, 2003; Railsback, 2004; Robledo Montecel et al., 2004; Escudero 2005; González, 2006, Escudero, González y Martínez, 2009; González, 2010; Zyngier, 2011). En sentido opuesto, el centro escolar también puede ser un entorno organizativo y social que propicie y estimule el desarrollo de oportunidades educativas valiosas para *todos* los alumnos, es decir, puede ser generador de factores potenciales de protección.

Sobre ese planteamiento de fondo, en nuestra investigación se sustentó que, aunque el programa se despliega día a día en las aulas a través de diferentes actuaciones más o menos innovadoras o tradicionales por parte de docentes particulares, aquéllas forman parte de un contexto organizativo más amplio que condiciona el trabajo que se lleva a cabo con los alumnos y alumnas. Dicho en otros términos, el contexto organizativo en el que se desarrolla el PCPI genera y ofrece determinadas condiciones que favorecen o, por el contrario, dificultan el adecuado desarrollo del mismo en las aulas, con los alumnos.

Algunas de estas condiciones son *estructurales*, tales como tiempos, recursos, agrupamientos de alumnos, funciones formalmente establecidas para los docentes, los directivos y los departamentos implicados, o los recursos materiales y humanos asignados. Suelen ser las propias normativas y regulaciones oficiales emanadas de la administración educativa

las que especifican tales condiciones. Por ejemplo, en la normativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que regula los PCPI, se contempla entre otros elementos, quién ha de desempeñar qué funciones y responsabilidades a la hora de diseñar los PCPI en los Institutos u otras instituciones, cuáles han de ser los modos de agrupamiento de alumnos, cuáles son los ámbitos y formas de coordinación de docentes implicados, qué distribución horaria, recursos humanos y materiales son precisos, etc.

Otras condiciones son, más bien, *relacionales*, y tienen que ver con las dinámicas de coordinación y trabajo conjunto llevado a cabo entre los implicados, especialmente entre los docentes, en orden a clarificar, acordar y coordinar el currículum y enseñanza que se va a desarrollar en las aulas y otros contextos de formación (por ejemplo, empresas u organizaciones en las que los alumnos realizan el módulo de Formación en Centros de Trabajo).

Finalmente, otras constituyen factores de índole más “*cultural*”, pues se refieren a las formas de ver y pensar, a las creencias, las prioridades, las expectativas y los modos de hacer del centro escolar o la institución en la que se desarrolla el PCPI. Desde la perspectiva teórica adoptada, estos elementos culturales tienen un papel central a la hora de facilitar o dificultar su integración en la organización en que se está llevando a cabo. Un programa como ése puede ser asumido y apropiado por el centro o institución educativa, ser reconocido y valorado dentro del mismo y ocupar un lugar central o, por el contrario, marginal o tangencial en las prioridades educativas, significados, propósitos y prácticas del centro o institución en el que se esté llevando a cabo (González, 2004, Escudero, 2009). En tal sentido, el análisis del desarrollo y puesta en práctica de PCPI en los centros también exige, de algún modo, prestar atención al grado de reconocimiento, valoración e integración del mismo en el centro y entre todos sus miembros, especialmente los más directamente implicados.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Los datos que se presentan más adelante se refieren al grado en que el PCPI está integrado en la vida del centro escolar y se han recogido durante la segunda fase del ya referido proyecto de investigación en curso. Por ello, aquí comentaremos algunos aspectos del diseño metodológico utilizado en esa fase para la recogida y análisis de la información, sin detenernos en las otras dos investigaciones, a las que nos referiremos al final de este apartado sólo muy brevemente.

Esa segunda fase de la investigación en curso, tenía como propósito conocer y analizar las valoraciones y percepciones del profesorado y alumnado implicado sobre distintas facetas de los PCPI y su desarrollo en los centros u otras instituciones. Para recabar la información necesaria, se diseñaron dos cuestionarios que fueron cumplimentados, respectivamente, por los alumnos y alumnas que cursaban una muestra de PCPI en diferentes modalidades y perfiles profesionales y por los docentes implicados en el ellos. En lo que sigue nos referiremos exclusivamente al destinado a los docentes y datos recabados a través del mismo.

Fue elaborado y articulado en torno a los siguientes grandes ejes: a) Datos profesionales de los docentes y del centro o entidad en el que están impartiendo los correspondientes PCPI; b) Percepción y perspectiva sobre los alumnos que lo cursan; c) Perspectiva sobre el programa: su sentido y utilidad, el diseño del currículum, los recursos, formación y apoyos, etc.; d) Valoración que realizan de su trabajo en el programa: coordinación en el equipo docente, trabajo en las aulas, valoración de su propia tarea docente; y e) Percepción y valoración acerca de la integración del programa en el conjunto del centro/entidad.

Es este último aspecto el que comentamos en este artículo. Los ítems se referían al centro escolar/entidad e indagaron, entre otros, aspectos tales como en qué medida:

- Se conoce el sentido del PCPI en el conjunto del centro o entidad en la que se está impartiendo.
- Los profesores implicados comparten una idea del mismo y sus propósitos.
- Se asume que los estudiantes del programa forman parte del conjunto del centro/entidad y se les presta atención como tales.
- Los docentes se sienten reconocidos y valorados por los demás miembros, y el grado en que consideran que el PCPI es bien valorado y está adecuadamente integrado en la vida cotidiana del centro.

El cuestionario se validó a través de jueces (cuatro expertos de distintas áreas de conocimiento). Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto: se pasó a los docentes de un PCPI de un Instituto de Educación Secundaria que, una vez cumplimentado, indicaron dudas o aspectos que consideraban más problemáticos, lo que permitió perfilar definitivamente las preguntas.

La unidad de muestreo fue el PCPI, estando la población constituida por el conjunto de PCPI que se estaban ofertando

en centros escolares, entidades locales o asociaciones de la región de Murcia durante el curso 20010/11; oficialmente, se trata de 241 programas de módulos obligatorios, en la modalidad de Iniciación Profesional, Taller Profesional e Iniciación Profesional Especial, y 51 programas de módulos voluntarios.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Patton, 2002; Daniel, 2012) de tipo estratificado, aplicando criterios específicos de inclusión a subgrupos que integran la muestra: modalidad de PCPI, curso, familia profesional a la que está vinculado, comarca en la que se está implantando. A fin de obtener la máxima riqueza posible de información, evitando incurrir en redundancia, se adoptó la decisión de seleccionar el número proporcional de unidades muestrales más próximo a superar el 25% del segmento de población correspondiente a cada sub-grupo. Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra un total de 79 programas.

El cuestionario fue cumplimentado por un total de 197 profesores que estaban impartiendo clase en algún PCPI de la muestra, tal como se recoge en la tabla que sigue:

	Centro Escolar				Entidad Local	Asociación	
	IES	CES	CEA	CEES	Ayuntamiento	Asociación	As. Cultural
N	140	4	1	3	27	20	2
%	71,06	2,03	0,5	1,52	13,7	10,1	1,01
Total	148 (75, 12%)				27 (13,7%)	22 (11,16%)	

IES: Instituto de Educación Secundaria; **C**ES: Centro de Educación Secundaria; **C**EA: Centro de Educación de Adultos; **C**EES: Centro de Educación Especial

Tabla 1. Desglose de la muestra de profesores y contexto en el que desarrollan su actividad docente

Los miembros del equipo se desplazaron a los distintos centros, ayuntamientos y asociaciones en los que se impartían los PCPI de la muestra a fin de entregar personalmente los cuestionarios a

los docentes. Con la información obtenida se realizó un análisis de porcentajes de las respuestas del conjunto de encuestados y otro diferenciado según el centro escolar o

institución en el que estaban desarrollando su actividad docente.

Por lo que respecta a las dos investigaciones previas del equipo, a las que también se hace alusión en este artículo, estuvieron focalizadas en diversas medidas y programas para la atención a la diversidad que se han ido desarrollando en los últimos años en nuestro sistema educativo. En ellas se recabó información de carácter cuantitativo, a través de cuestionarios de opinión dirigidos al profesorado implicado, y complementariamente, información cualitativa obtenida a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas y observación de sesiones de trabajo en el aula. Aunque cada investigación profundiza en unos u otros aspectos, en ambas se exploraron cuestiones relativas a: las características personales, socio-familiares y trayectoria escolar previa del alumnado que cursaba medidas y programas específicos (Programa de Diversificación Curricular, Programa de Garantía Social o, posteriormente, de Iniciación Profesional) de atención a la diversidad; el proceso de adscripción del mismo a las medidas y programas; valoraciones y expectativas sobre los alumnos; el diseño y decisiones curriculares tomadas en el centro y por los profesores; el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el aula con los alumnos destinatarios; el perfil de los docentes, su formación y apoyos que reciben; la coordinación interna y las relaciones con el entorno del centro educativo, así como la valoración de las medidas y programas y sus resultados académicos, sociales y personales.

La similitud de temas abordados nos permiten realizar algunas comparaciones entre datos obtenidos en las investigaciones ya realizadas y los que se están obteniendo en la actual, en curso, si bien en ésta el análisis de información cualitativa procedente de estudios de caso (tercera etapa del proyecto) está aún por finalizar. Los datos que se comentan seguidamente, por tanto, provienen únicamente de los cuestionarios.

5. RESULTADOS

Los resultados que se exponen seguidamente ofrecen evidencias acerca del tipo de “vínculo” que mantiene el PCPI con los centros educativos, ayuntamientos o entidades en los que se imparte, particularmente con su profesorado.

Se aludirá aquí únicamente a dos aspectos relacionados con el grado en el que el PCPI está integrado y forma parte de la vida de la institución en la que se está desarrollando:

- a) Uno de de ellos es el *cuidado y atención* a los alumnos por parte de las personas que trabajan en el centro y la *participación* de aquellos en actividades organizadas para el conjunto de alumnos del centro o institución.
- b) El otro es en qué medida el profesorado del programa *se siente valorado* en el ayuntamiento, institución o centro escolar en que imparte módulos del programa y en qué medida el resto de docentes conocen los rasgos básicos del mismo.

Particularmente en relación con éste segundo aspecto, ofreceremos resultados atendiendo al enfoque cuantitativo en la investigación sobre PCPI de la que venimos hablando, e insistiremos en algunas semejanzas en resultados aportados por datos cuantitativos y cualitativos provenientes de las dos anteriores investigaciones antes referidas.

5.1. Estudiantes y profesores del PCPI en el conjunto del centro escolar/institución

5.1.1. El trato con los alumnos y su participación en actividades del centro

El trato y relación que se mantiene fuera de las aulas con los alumnos que cursan PCPI, así como el grado en que participan en actividades del conjunto del centro o institución son dos aspectos que

pueden ofrecer indicios de cómo ese programa está integrado en la vida cotidiana del centro.

En relación con la primera cuestión, las respuestas de los docentes encuestados, recogidas en la Tabla 2, apuntan a una tendencia en los centros a prestar atención a que las relaciones de los docentes con los alumnos del programa sean estrechas y cercanas. En todo caso, esta tendencia

parece estar sujeta a variaciones según el centro o institución donde se está impartiendo el PCPI, siendo las entidades locales (ayuntamientos) los contextos en los que más claramente se cuida ese trato y relación con el alumnado (responden “muy de acuerdo” un 66,6%) mientras serían los centros escolares (en su mayoría Institutos de Educación Secundaria) las organizaciones en las que se presta menos atención a este aspecto (40,5%).

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC
Se presta atención a que el trato y la relación de profesores (u otros...) con alumnos del PCPI sea lo más cercana y estrecha posible					
Total de profesores encuestados	3,5%	12,2%	37,6%	46,7%	0,0%
Profesorado de centros escolares	4,7%	14,2%	40,5%	40,5%	0,0%
Profesorado en ayuntamientos	0,0%	7,4%	25,9%	66,6%	0,0%
Profesorado en otras entidades	0,0%	4,5%	31,8%	63,6%	0,0%
Se cuida expresamente que los alumnos de PCPI participen en actividades complementarias y extra escolares					
Total de profesores encuestados	9,6%	27,4%	33,0%	28,4%	1,5%
Profesorado de centros escolares	12,8%	31,7%	33,1%	20,3%	2,0%
Profesorado en ayuntamientos	0,0%	22,2%	29,6%	48,1%	0,0%
Profesorado en otras entidades	0,0%	4,5%	36,3%	59,1%	0,0%

Tabla 2. Grado en que se presta atención al trato cercano con alumnado de PCPI y a su participación en actividades del conjunto del centro/institución

Por otra parte, en lo que se refiere a la participación del alumnado de PCPI en actividades del conjunto del centro, los datos son menos positivos (Tabla 2). Las valoraciones dadas por los encuestados son dispersas, lo que indicaría la gran variabilidad respecto a esta cuestión en los centros y entidades. Es en aquéllos donde menos se cuida de manera expresa la participación de los alumnos de PCPI en actividades que, más allá de su aula, se realizan en el centro (20,3%), siendo las instituciones sin ánimo de lucro las que en mayor medida atienden a este aspecto (59,1%). Las diferencias entre ambos son más evidentes si se suman los porcentajes de respuesta más positivos (bastante y muy

de acuerdo), lo cual pone de manifiesto que casi la totalidad de los docentes de entidades encuestados (95,4%) reconoce que, en mayor o menor medida, se incluye a los alumnos en tales actividades, siendo los IES u otros centros escolares los menos inclusivos a este respecto (53,4%).

Así pues, aunque se tiende a admitir que en el conjunto del centro/entidad el trato y relación con los alumnos del PCPI es cercano, en general se cuida menos – particularmente en los Institutos– el que participen en las actividades complementarias o extraescolares (excursiones, competiciones deportivas, visitas, etc.) organizadas en el mismo. En

tal sentido, se estaría prestando escasa atención a un aspecto que, en principio, podría contribuir de modo significativo a que se desarrolle un mayor sentido de pertenencia (Murphy et al. 2001; Bergeson y Hauschel, 2003; Osterman, 2002; Blum, 2005) al centro. Cultivar ese aspecto es importante de cara a la implicación (González, 2010) de los alumnos destinatarios en el programa, máxime dadas sus características y su trayectoria de desafección escolar.

5.1.2. Valoración y reconocimiento percibido del profesorado

También se ha explorado a través del cuestionario otra cuestión que puede dar indicios del grado en que el PCPI es vivido o no como un programa “añadido” y tangencial al centro/institución: la referida a cuán valorados se sienten los profesores que imparten clase en el mismo.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>Los profesionales que trabajan en el PCPI se sienten, en general, reconocidos, valorados y apoyados por los demás miembros</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	12,6%	22,8%	39,6%	23,4%	1,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	14,8%	23,6%	40,5%	18,9%	2,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	7,4%	22,2%	37,0%	33,3%	0,0%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	4,5%	18,2%	36,3%	40,9%	0,0%

Tabla 3. Grado en que el profesorado se siente reconocido en el centro/institución

La percepción más generalizada sobre este particular entre el profesorado que imparte el programa es que no se sienten del todo reconocidos, valorados y apoyados por sus colegas en el centro: sólo el 23,4% afirma que tal reconocimiento y valoración existe claramente, siendo similar el porcentaje (22,8%) de los que afirman que tal reconocimiento no es usual. Al agrupar respuestas (nada + algo de acuerdo; bastante + muy de acuerdo) se constata que es mayor el número de docentes que afirman sentirse apoyados y reconocidos por los demás miembros, si bien más de un tercio (35,4%) consideran que están poco o nada valorados en sus centros. Cabe señalar que la percepción de ser reconocidos, valorados y apoyados es más acusada entre los docentes que están en entidades y asociaciones, siendo los que están en IES u otros centros escolares los que perciben un menor reconocimiento y valoración de su labor.

Ese escaso reconocimiento es subrayado por algunos de los profesores

cuando responden a una pregunta abierta incluida en el cuestionario en la que se les pide que indiquen qué les gusta menos del programa y qué cambiarían; así, por ejemplo, algunos apuntan como aspecto más negativo del programa la falta de apoyo (por parte del Equipo Directivo y Departamento de Orientación), o el desconocimiento o desinterés en el propio centro. Son apreciaciones que apuntan al sentimiento de aislamiento y falta de apoyo en el entorno de su actividad docente. Aunque buena parte de las declaraciones de los encuestados apuntan al poco reconocimiento por parte de la Administración educativa, algunas aluden explícitamente al “vacío” que existe en el propio centro hacia el programa y sus participantes directos (profesores y alumnos), y así lo reflejan declaraciones como las siguientes:

“Nadie o muy poca gente en el centro sabe de qué va este programa, qué es esto” (P2C22).

“Percibes cierta marginación en el centro, el desconocimiento por parte de otros profesores y la falta de interés o apoyo desde el equipo directivo” (P1C39).

“El programa se considera un espacio para los alumnos que rompen la disciplina de la ESO y somos unos ‘extraños’ al funcionamiento normal del centro” (P1C50).

En la segunda de las investigaciones a las que se aludió antes (véase nota 4), los datos –referidos únicamente a Institutos de Educación Secundaria– apuntan en esa misma línea de un profesorado que se siente poco valorado y reconocido. La investigación se refería a los diversos programas y medidas para atender a la diversidad en la etapa de la ESO –entre ellos el Programa de Iniciación Profesional, antecedente más inmediato del actual PCPI– y uno de sus resultados apuntaba a que sólo la cuarta parte del profesorado (25,9%) declaraba sentirse valorado, reconocido y apoyado por el centro y los demás colegas. El dato era, de algún modo, indicativo de la cierta marginalidad de estas medidas en los centros de Educación Secundaria en que se llevan a cabo. La situación parece agudizarse cuando se trata no de cualquier medida o programa sino de uno –el PCPI– destinado a alumnos que ya están en situación de riesgo de exclusión educativa, pues según los datos de la Tabla 3 sólo un 18,9% de los profesores en Institutos se sentirían reconocidos y valorados. Podríamos apuntar, al hilo de esta cifra, que al igual que acabamos de señalar respecto a los alumnos, tampoco parece que se preste una especial atención a que los profesores se sientan “incluidos” en el centro/entidad en que están desarrollando el programa.

5.2. El PCPI en el conjunto del centro/institución educativa

5.2.1. ¿Un programa que forma parte del conjunto del centro o circunscrito a un grupo de docentes?

La integración de un programa como el que estamos comentando en la vida y el funcionamiento del centro/entidad también

se manifiesta en el grado en que está o no desligado de lo que ocurre cotidiana y habitualmente en la institución, y circunscrito a los profesores y profesionales que son los que lo llevan a cabo. Las respuestas recogidas en la Tabla 4 indican que la mitad de los profesores del programa (50,7%, sumando las respuestas nada y algo de acuerdo) piensan que en el centro/institución en que trabajan se considera que el PCPI concierne al conjunto del centro, no sólo a quienes los están desarrollando en las aulas. Al tiempo casi la otra mitad de encuestados (45,2%) afirman lo contrario, es decir, que dicho programa es responsabilidad de quienes lo están implementando, no tanto del centro en su conjunto. Esta valoración es más común en los Institutos u otros centros educativos que en las entidades y ayuntamientos. Es en las organizaciones escolares, pues, en las que el PCPI es vivido más frecuentemente, por parte de los que lo están llevando a la práctica, como desligado de la dinámica de funcionamiento cotidiano del centro.

Los resultados proporcionados por nuestras investigaciones previas apuntan en un sentido muy parecido. De la primera investigación (véase nota 3), si nos atenemos a los datos referidos al antiguo Programa de Iniciación Profesional –el antecedente del actual PCPI– se desprenden resultados concluyentes que apuntan a una notoria marginación del programa en el centro en el que se inscribe, destacando tres aspectos: 1) el desarrollo ocurría con frecuencia paralelo a las enseñanzas regladas que se estaban impartiendo en el Instituto, quedando desligado del resto de programas y oferta del mismo; 2) la responsabilidad de su funcionamiento cotidiano y su coordinación interna, recaía exclusivamente en los profesores que impartían clase en él, siendo habitual su aislamiento y escasa su relación con otros docentes o con el Departamento de Orientación; y 3) la mayoría (92,9%) consideraba que se depositaba únicamente en ellos la responsabilidad del desarrollo del programa, siendo bastantes menos (29,7%) los que mantenían que su trabajo y dedicación al programa contaba con reconocimiento institucional.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>En general se considera que el PCPI no concierne al conjunto del centro/institución sino a los docentes implicados en él</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	21,3%	29,4%	30,5%	14,7%	4,0%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	18,9%	28,3%	33,8%	17,5%	1,3%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	14,8%	48,1%	18,5%	7,4%	1,1%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	45,4%	13,6%	22,7%	4,5%	13,6%

Tabla 4. Grado en que los docentes consideran que el PCPI es percibido como un programa que concierne al conjunto del centro o institución

La situación no parece haber cambiado mucho, y un programa como el actual PCPI sigue siendo vivido, en gran medida, como marginal al centro.

5.3. ¿Una idea compartida en el centro o institución del sentido y propósitos del PCPI?

Esa percepción, bastante habitual como se acaba de señalar, del que el PCPI

está desligado del centro/institución, posiblemente esté relacionada, de una u otra manera con el grado de conocimiento que tienen sus miembros de este programa. Uno de los aspectos que se ha indagado a través del cuestionario es, precisamente, en qué medida los profesores que imparten docencia en él tienen una visión compartida del PCPI y sus propósitos y en qué medida el resto del profesorado conoce tal programa y su sentido.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>Quienes trabajamos en los PCPI tenemos una idea clara y compartida de qué sentido y propósitos tiene este programa</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	4,1%	8,1%	40,1%	47,2%	0,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	5,4%	8,8%	42,5%	42,5%	0,6%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	0,0%	7,4%	29,6%	62,9%	0,0%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	0,0%	4,5%	36,3%	59,1%	0,0%
<i>El profesorado que no trabaja en PCPI conoce el sentido de estos programas y cuáles son sus objetivos</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	31,5%	40,1%	21,8%	4,0%	2,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	36,5%	37,2%	22,3%	2,0%	2,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	22,2%	44,4%	25,9%	3,7%	3,7%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	9,1%	54,5%	13,6%	18,1%	4,5%

Tabla 5. Grado en que se comparte una idea del sentido y propósito del PCPI

Aunque en general, se podría decir que los datos de la anterior tabla muestran que buena parte de los encuestados tienden a afirmar que quienes imparten docencia en el PCPI comparten una idea de los sentidos y propósitos del programa, las cifras también indican que un 12,1% de los docentes entiende que esa no es la situación habitual y un 40% no afirma rotundamente que se comparta una idea clara de lo que es el PCPI y cuál es su sentido. Ello indicaría que coexisten concepciones y visiones diferentes sobre el particular, que el cuestionario no permite explorar y que están saliendo a la luz en los estudios de caso. Pero esa visión no siempre compartida que admiten quienes están directamente implicados en el desarrollo del programan en las aulas es, según ellos mismos, prácticamente inexistente entre sus compañeros de centro o institución que no imparten clase en el PCPI. El porcentaje de encuestados que considera que sus compañeros o colegas conocen el programa y sus objetivos es mínimo (4%).

El desglose de datos según centros, indica que el conocimiento del programa por parte de quienes no están implicados en él es considerablemente menor en institutos o centros educativos que en otras entidades. Cabe interpretar que no existe o es insuficiente una política de centro desde la que se cultive expresamente el conocimiento y, en su caso, intercambio de información y discusión sobre el significado, sentido y razón de ser de la oferta curricular; en cualquier caso, la

actual complejidad curricular y organizativa de los Institutos de Educación Secundaria podría estar contribuyendo a que el profesorado desconozca elementos de la oferta de su propio Instituto. Sin embargo, las entidades (asociaciones sin ánimo de lucro, ONG...) cuentan con un número muy inferior de docentes, y una oferta más reducida de programas y enseñanzas. Sea como fuere, parece claro según los encuestados (todos ellos docentes del PCPI) que el interés por el programa, particularmente entre los profesores que no están implicados en él, es escaso.

5.4 ¿Un programa integrado en la vida del centro?

El dato que se acaba de comentar y los anteriores se complementan con el referido a la percepción que tienen los encuestados del grado de integración del PCPI en la vida y el funcionamiento del centro/institución. Aunque existe una tendencia a valorar en términos bastante positivos tal integración, no conviene pasar por alto que casi una cuarta parte del profesorado (23, 3% sumando nada y algo de acuerdo) considera que el programa no está integrado; ese porcentaje aumenta hasta el 28,3% entre los docentes en Institutos u otros centros escolares, y desciende al 7,4 % y 9,1% en el caso de aquellos que trabajan en ayuntamientos y entidades, respectivamente. La integración del PCPI se percibe de una forma más clara en el caso de ayuntamientos o entidades que en el caso de IES o centros escolares.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>El PCPI está bien integrado en la vida y funcionamiento cotidiano del centro</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	7,6%	15,7%	37,5%	38,1%	1,0%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	10,1%	18,2%	40,5%	31,0%	0,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	0,0%	7,4%	37,0%	51,8%	3,7%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	0,0%	9,1%	18,1%	68,1%	4,5%

Tabla 6. Grado en que se percibe que el PCPI está bien integrado en el centro o institución

Aunque los profesores de este programa consideran que está bien integrado en el centro, otras respuestas dadas por ellos mismos –que apuntan al desconocimiento general de los demás docentes de la naturaleza y propósito del mismo y a la escasa valoración que los propios encuestados perciben por el resto de integrantes del centro – parecen indicar que tal integración es relativamente débil, particularmente en los centros escolares.

Investigaciones anteriores del equipo también constataban esta escasa integración del programa en los centros escolares (González, 2004). En la segunda, finalizada en 2009, solamente el 23,5% de los profesores señalaban que programas y medidas de atención a la diversidad están bien integrados en el centro, y alrededor de la mitad de ellos (46%) indicaban que aquellas resultaban ser bastante o muy marginales en los centros, quedando relegadas al Departamento de Orientación y al profesorado directamente implicado.

Así pues, aunque los datos de esa investigación anterior se refieren a todos los programas y medidas, y la que venimos comentando en estas páginas se centra sólo en los PCPI, parece mantenerse esa tendencia a la marginalidad de estas medidas y a considerar que la atención a alumnos en riesgo de exclusión es responsabilidad exclusiva de quienes están directamente implicados en su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

La información comentada en apartados anteriores pone de manifiesto dos grandes rasgos sobre la integración de los PCPI en los Institutos u otras entidades en que se están llevando a cabo:

1. No se puede afirmar con rotundidad que exista tal integración. Así se revelaría desde varios flancos: por un lado el que no siempre se presta atención o cuida que los alumnos destinatarios de este programa – generalmente con una trayectoria escolar problemática en la que no es

inusual el desapego y desafección escolar– tomen parte en actividades conjuntas del centro, una participación que podría suponer una vía para cultivar su sentido de pertenencia al mismo; por otro, el que los profesores de este programa se sientan poco valorados por sus colegas o que docentes no implicados en el PCPI desconozcan en gran medida el propósito y sentido del mismo, y, en definitiva, la percepción relativamente generalizada entre quienes imparten clase en él de que se trata de un programa que no está plenamente integrado en la dinámica de funcionamiento del centro o entidad. Información similar ya se obtuvo en investigaciones relacionadas con este tipo de programas y medidas realizadas anteriormente por el equipo. En ese sentido, se podría decir que aunque el PCPI –a modo de segunda oportunidad– exige a los centros y profesores movilizar una atención pedagógica y organizativa sin la cual un número nada despreciable de jóvenes estaría abocado a exclusiones educativas y, posiblemente, también sociales, los datos parecen transmitir de nuevo la idea de que, sobre todo en los Institutos, son programas relativamente marginales. No son rechazados o evitados pero tienden a ser vistos como una actuación desconectada, en cierto modo, de las responsabilidades de los centros en conjunto y de su profesorado, y circunscritos a las de los profesores directamente implicados, siendo, en este sentido, poco conocidos en lo que respecta a su naturaleza y propósitos por el resto del profesorado. Son, podría decirse, programas que se desarrollan “en” los Institutos pero que no son vividos ni percibidos como “del” Instituto.

2. En general, cuando el PCPI se está impartiendo en una institución en la que coexiste con otros programas y enseñanzas, su integración en la dinámica cotidiana de la misma parece

ser más difícil. Así lo indicaría el hecho de que en los centros escolares –en su mayoría Institutos que imparten enseñanzas obligatorias y post obligatorias, y que llevan a cabo diversas medidas de atención a la diversidad– todos los aspectos que se han ido comentando reciben una valoración menos positiva. En ellos la preocupación e interés por este programa no parece ser una cuestión de centro y el PCPI se convierte en algo marginal, que en última instancia se estaría derivando a los márgenes de la organización. Las entidades locales (ayuntamientos) y las asociaciones serían los contextos en los que el PCPI queda mejor integrado mientras que las organizaciones escolares serían las que menos atención estarían prestando a que el PCPI sea vivido como un elemento más del centro y su oferta educativa. Se podría decir que en los Institutos el PCPI aparece más como un proyecto consentido que como proyecto sentido, apropiado, comprometido y bien articulado dentro de sus responsabilidades y los modos de trabajar.

Cabe preguntarse, a la luz de ambos rasgos, si el tan reiterado principio de inclusión educativa puede llegar a ser una realidad en nuestros centros, más allá de aulas o alumnos particulares. Si no se *incluye* realmente a los programas y medidas para determinados alumnos y se siguen considerando como algo separado, ajeno y desconectado de la enseñanza y actividad “normal y habitual” del centro, o si no se *incluye* de hecho a los profesores quedando relegados, en cierto modo, a un programa que, por otra parte, no parece interesar al resto de los miembros, ¿podremos hablar de centros inclusivos?

NOTAS

1. La Investigación lleva por título *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Está financiada por la Fundación Séneca -

Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

2. Equidad e Inclusión Educativa. Grupo integrado por investigadores adscritos al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España).
3. *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Investigación financiada por la Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología; 2001-2004.
4. *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la E.S.O: Situación, medidas de atención y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Murcia*. MEC- CICYT (convocatoria I+D, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore. Consultado el 27/ 4/1 2008 en <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003): *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado el 12 / 7/ 2005 en <http://www.k12.wa.us/research/pubdocs/dropoutreport2006.pdf>
- Calabrese, R.L., Hummel, C. y San Martín, T. (2007). Learning to appreciate at-risk students. Challenging the beliefs and attitudes of teachers and administrators. *International Journal of Educational Management*, 21 (4), 275-291
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103 (4), 548-581
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making*

- sampling choices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1) Consultado el 20/12/2005 en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. Consultado el 9/1/2010 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Escudero, J.M., González, M^aT. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 5, 41-64. Consultado el 9/1/2010 en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- González, M^aT. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. Yañez et al. (Coords.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8^a Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, (pp. 273-281). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- González, M^aT. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). Consultado el 9/9/2006 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González, M^aT. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31. Consultado el 25/8/2010 en:
- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- González González, M^aT., Méndez García, R.M^a y Rodríguez Entrena, M^a J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3), 79-105. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 2, 353-393.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (1), 43-66
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España En A. Marchesi y C. Hernández Gil: *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29 (1), 34-56. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^aT., García, R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Murphy, J., Beck, L.G., Crawford, M., Hodges, A. y McGaughey, Ch.L. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mortimore, P. y Mortimore, J. (1999). Improving educational performance of at-risk youth. En: OCDE. Preparing youth for the 21st century. The Transition from Education to the

- Labour Market (pp. 103-140). Consultado el 10/10/ 2010 en <http://www.csmb.unimore.it/on.../documento36000830.html>
- OCDE (1999). Preparing youth for the 21st century. The Transition from Education to the Labour Market. Consultado el 16/10/ 2010 en: <http://www.csmb.unimore.it/on.../documento36000830.html>
- OCDE (2010). Overcoming school failure: policies that work. Consultado el 16/10/ 2010 en <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.): *School as community. From promise to practice*, (pp.167-196). Albany: State University of New York press
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.73-81). Madrid: Alianza Editorial.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage (3^a edición)
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Robledo Montecel, M., Cortez, J. y Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188
- Rué, J. (coord.). (2006) *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Salas, M. (2004) El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas (PPT). Consultado el 17/10/2010 en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusion2004/salas.pdf>
- Schonert-Reichl, K. (2000). "Children and youth at risk: some conceptual considerations", paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Children and Youth At Risk. Consultado el 17(10/2010 en http://www.cesc-scce.ca/pceradocs/2000/00Schonert-Reichl_e.pdf
- Steinberg, A. y Allen, L. (2002). *From large to small. Strategies for personalizing the high school*. Consultado el 27 de mayo de 2008 en: <http://www.alliance.brown.edu/pubs/largetosmall.pdf>
- Wehlage , G.G. y Rutter R.A.(1986): Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27 (3), 374-392.
- Zyngier, D. (2011). (Re)conceptualising risk: left numb and unengaged and lost in ano-man's-land o what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (2), 211-231.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n° 106 de 2006, pp 17158 a 17207, <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

ARTÍCULO ORIGINAL

El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual

María Josefa Iglesias-Cortizas

majoicor@udc.es

María Luisa Rodicio-García

m.rodicio@udc.es

Universidad de A Coruña

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo explorar las competencias de creatividad e innovación en jóvenes universitarios, mediante la identificación de los factores que las definen. Se trata de un estudio exploratorio en el que participaron 131 estudiantes universitarios, pertenecientes a las titulaciones de Grado en Logopedia y en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (España). Para la recogida de datos se empleó un cuestionario construido *ad hoc*. La fiabilidad interna ($\alpha = .860$) y validez de constructo resultan moderadamente altos. Los resultados obtenidos nos permiten proponer un modelo explicativo de las competencias de creatividad e innovación (10 factores explican el 63% de la varianza). Destacan las competencias personales: valorar la crítica constructiva, capacidad de tomar decisiones y la autonomía.

PALABRAS CLAVE: Competencia, Creatividad, Innovación, Diagnóstico, Enseñanza Superior

Development of creativity and innovation. A challenge to the current crisis

ABSTRACT: This article aims to explore the powers of creativity and innovation in university students, by identifying the factors that define them. This is an exploratory study involving 131 college students, belonging to the Degree in Speech Therapy and Primary Education of the Faculty of Education at the University of A Coruña (Spain). For data collection a questionnaire was used *ad hoc* built. The internal reliability ($\alpha = 0.860$) and construct validity are moderately high. The results obtained allow us to propose a model explaining the powers of creativity and innovation (10 factors explaining 63% of variance). Emphasize personal skills: valuing constructive criticism, ability to make decisions and autonomy.

KEY WORDS: Competence, Creativity, Innovation, Diagnosis, Higher Education

Fecha de recepción 18/05/2012 · Fecha de aceptación 16/04/2013

Dirección de contacto:

María Josefa Iglesias Cortizas

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Elviña
15071 A CORUÑA

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, inmersa en una profunda crisis económica, presenta un desarrollo tecnológico y científico cambiante, progresivo e incierto, lo que exige al sistema educativo modificaciones importantes para liderar los procesos de cambio y contribuir, de forma efectiva, al desarrollo económico y social. Cada vez más, los sectores productivos están demandando sujetos que hayan adquirido unas competencias, que van más allá de las meramente técnico-profesionales, para poner el énfasis en las personales.

Ante este panorama, la Educación debe de actuar en todos los niveles, estando atenta a los retos a los que se ha de enfrentar como son: la economía globalizada, la competencia internacional de los mercados, las exigencias de más y mejor formación, así como la toma de conciencia para lograr una fuerza laboral cualificada y flexible. En este escenario el desarrollo de competencias, tanto profesionales como personales, cobra protagonismo, destacando el desarrollo de la *creatividad e innovación* aplicadas a la producción laboral, como mecanismo de progreso y solución ante situaciones de crisis como la que estamos viviendo. En esta línea de pensamiento están autores como Argüelles (1996) y Meléndez y Gómez (2008), entre otros.

Actualmente el estudio de las competencias de la creatividad e innovación está reforzado por la importancia de innovar, resolver problemas y asumir riesgos, en contextos y situaciones de crisis que exigen una forma de pensamiento divergente. Según autores como De la Torre (1991, 2006) y Oliveira, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz y Prieto (2009), la creatividad es el constructo

esencial para abordar este complejo fenómeno.

Por otra parte, tal y como señalan autores como De la Torre y Violante (2006:12) y Guilera-Agüera (2011:6 y ss.), entre otros, históricamente el siglo XIX ha sido el de la industrialización, el siglo XX el de los avances científicos y la sociedad del conocimiento, mientras que siglo XXI es el siglo de la *creatividad e innovación*, por la exigencia de hallar nuevas ideas y soluciones a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CREATIVIDAD E INNOVACIÓN?

El término *creatividad*, que proviene del latín *creare*, se introdujo por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española en 1984, con el significado de *percibir, idear, expresar y convertir en realidad algo nuevo y valioso*. Posteriormente, se añadieron nuevos significados como *engendrar, producir, crear* (Real Academia Española, 2010). Es decir, el conjunto de potencias mentales que permiten elaborar nuevas posibilidades y materializarlas.

Podemos acercarnos al concepto destacando su complejidad, su dinamicidad y su carácter integral, en el que se conjugan aspectos perceptivos, cognoscitivos y emocionales. Se puede manifestar en cualquier área de conocimiento y se asocia a percibir y pensar de forma original, novedosa y útil para la sociedad (Guilera-Agüera, 2011). La creatividad es progreso porque transforma los viejos conocimientos en algo nuevo, y todas las personas poseen este potencial. Es la condición necesaria para el crecimiento de una sociedad, para el desarrollo de la Humanidad, para la calidad humana (Penagos y Aluni, 2000).

Al igual que sucede con otros conceptos básicos, se pueden encontrar tantas definiciones como autores se han aproximado a investigar su teoría. Según Runco y

Sakamoto (1999), la *creatividad* es un constructo complejo, en el que influyen numerosas variables de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y que se manifiesta de manera diferente en cada contexto de conocimiento.

Parece existir un consenso al describir sintéticamente los grandes bloques del marco conceptual de la *creatividad*, adoptando un enfoque personal o más social. Así, podemos encontrar autores como Boden (2004) que distingue entre una *creatividad-h* y una *creatividad-p*; es decir, una creatividad que tiene repercusión cultural histórica, que impacta transformando la esencia de una cultura, y una creatividad personal que sólo impacta en el ámbito reducido del autor y el círculo de personas que disfrutan de su obra. Así pues, podrían describirse los siguientes niveles de la creatividad:

- b) La *creatividad a nivel personal*, supone considerarla como un logro personal en cualquier ámbito de desempeño que realice el sujeto. La autora Romo (1997) resalta la participación de la esfera *motivacional-volitiva*, así como la motivación intrínseca y señala las características específicas de las personalidades creativas: la pasión por lo que hacen, inagotable interés por todas las cosas, curiosidad intelectual, perseverancia y convicción.
- b) La *creatividad social*, supone una contribución a los campos simbólicos de la cultura. En esta línea está Csikzentmihalyi (1998), quien ha investigado el constructo de la creatividad, durante 30 años. Se ha interesado por saber cómo viven y trabajan las personas creativas, lo cual le ha permitido definir la creatividad como algo más que lo personal, porque el individuo está inmerso en un ámbito y una cultura, definiéndola como el resultado de la interacción entre los pensamientos y un contexto sociocultural.

- c) La *creatividad como competencia emocional integral*. En esta línea están autores como Taylor (1959), Torrance (1962, 1966, 1974, 1975, 1977, 1998), quien se apoya en Guilford (1950, 1951, 1991) y Guilford et al. (1994) y en su método de medición, para señalar cuatro factores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Por otra parte, Gardner (1983, 1994, 1995, 1999), aplica a la creatividad el enfoque de su teoría de las inteligencias múltiples e infiere, como era de esperar, que existen tantos tipos de creatividad como tipos diferentes de inteligencia había definido él en sus obras anteriores.

Por lo que respecta a la innovación, es un término que proviene del latín *innovāre*, con el significado de mudar o alterar algo, introduciendo novedades (Casares, 2001, Larousse, 2007, Real Academia Española 2010). Se refiere a un objeto cuyo valor de novedad está estrechamente relacionado con la mejora de algo previo.

Del concepto de *innovación* existen múltiples definiciones. Debido a que en apariencia es simple, pero a la vez ambiguo, la mayoría parten de la definición del economista austriaco Schumpeter (1957), quien lo enmarca dentro del contexto del mercado y la define como la introducción de una nueva función de producción.

La revisión de la literatura sobre el tema nos permite constatar la escasez de trabajos de investigación que aborden la importancia de la temática desde un punto de vista formativo centrándose, la inmensa mayoría de las aportaciones, en el campo de la empresa y el mundo laboral, muy vinculado al denominado *emprededurismo*, corriente actual de gran alcance. Existen, al menos, dos puntos de convergencia en todos los autores: a) que si los nuevos productos, procesos o servicios no son aceptados por el mercado, no existe innovación; y, b) la innovación es el elemento clave de la competitividad. Por tanto, *innovar es crear o modificar un producto e introducirlo en el mercado*.

Para finalizar este apartado, consideramos conveniente hacer una distinción explícita o matiz diferencial entre los conceptos de *creatividad* e *innovación*, entendiendo por la primera el acto de producir nuevas ideas, enfoques y acciones, mientras que la segunda es el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico. Coincidimos con Amabile, Conti, Coon, Lazenby y Herron (1996), cuando afirman que la *innovación* comienza por las ideas creativas.

Los niveles mencionados en el apartado anterior se desarrollan de la forma que sigue.

La creatividad de la *persona* depende de la actitud creativa del individuo y de las aptitudes creativas con las que puede trabajar según el *proceso* de aplicación de reglas técnicas y métodos. El *producto* resultante es la consecución de algo nuevo o innovador que se puede aplicar en la dimensión *sociocultural* y que, a la postre, será quien evalúe a través de códigos de dominio, si es digno o no de reconocimiento social.

3. DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD

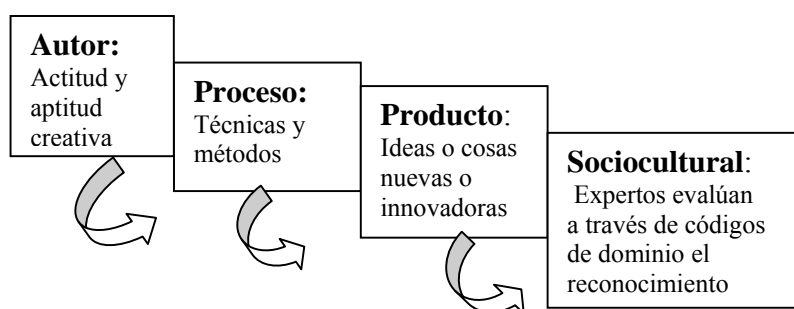


Figura 1. Esquema de la creatividad (elaboración propia a partir de las teorías explicadas)

La *actitud creativa* recogida en el primer paso, está formada por el instinto de curiosidad, el inconformismo, la motivación, la iniciativa, la profundidad, la perseverancia y la autoestima. Por su parte, las *aptitudes creativas* se pueden aprender y entrenar. Existen técnicas y métodos para ello. Sus componentes son: sensibilidad perceptiva, detección, análisis y solución de problemas, y capacidad de elaboración.

El *proceso creativo* consiste en detectar un problema, presentarlo a la mente con claridad y, finalmente, originar una idea para solucionarlo según acciones nuevas no convencionales. Supone estudio y reflexión

seguidos de una evaluación y una realización final (Guilera-Agüera, 2011:41).

Los *resultados creativos* han de ser originales y, sobre todo, tener un valor de uso para los destinatarios.

La *dimensión sociocultural* es la que juzga que una obra es realmente creativa y cambia la sociedad en la que se enmarca, lo que supone que la creatividad nunca es un acto individual, sino que es producto de una interacción entre la persona y su contexto sociocultural.

Los cuatro elementos constituyentes de la creatividad son un continuo proceso de la interrelación dialéctica que se realiza

constantemente y durante la vida de la persona (Klimenko, 2008).

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, se puede considerar que las conceptualizaciones sobre la creatividad inciden en su carácter educable y en el desarrollo de la capacidad o competencia personal, a través de programas *ad hoc*, que desarrollen la dimensión personal, culminando en un proceso creativo novedoso, útil y original, con el cual se puede modificar el contexto sociocultural en que está inmerso el individuo, dando lugar a un proceso de innovación.

Desde nuestro planteamiento la creatividad no es unidimensional sino que, al igual que la inteligencia (Gardner, 1983; Iglesias Cortizas, 2002), creemos que existen múltiples formas de concretarse la creatividad por acción transformadora de la innovación en los diferentes ámbitos científicos, académicos y laborales: científico-tecnológico, humanístico-lingüístico, ciencias sociales y artístico.

Teniendo presente todo lo expuesto y a tenor de las demandas que los medios productivos hacen a sus potenciales empleados, donde la creatividad e innovación adquieren mayor presencia cada día, parece evidente que las instituciones de Enseñanza Superior deberán desarrollar dichas competencias para ser competitivas. En esta línea, nos parecen muy interesantes trabajos como los de Fayós, González-Gallarza, Servera y Arteaga (2011), donde analizan y evalúan el servicio de formación universitaria, desde el punto de vista de las implicaciones para el marketing estratégico de las universidades. Solamente estando atentos a estos aspectos conseguiremos que nuestras instituciones sean verdaderamente competitivas.

4. NUESTRA INVESTIGACIÓN

Después de la revisión realizada, adoptamos el enfoque desde la competencia *emocional integral* en perfecta sintonía con el

marco de Bolonia, que incluye, tal y como hemos visto en el apartado anterior, las siguientes dimensiones: *el autor, el producto, el proceso y la dimensión social y cultural* (Boden, 2004; Sternberg y Lubart, 1997,1999; Iglesias Cortizas, 2000, 2009a, 2009b; Sternberg, 2005; De la Torre, 2006; Klimenko; 2008; Guilera-Agüera, 2011).

Con este planteamiento venimos trabajando desde hace ya algunos años, cuando nos interesamos por conocer las competencias emocionales de nuestros estudiantes de Enseñanza Superior y constatamos cómo la *innovación y creatividad* se erigían como factores relevantes de nuestro estudio (Rodicio-García e Iglesias Cortizas, 2010, 2011a y 2011b).

De la aplicación de un instrumento elaborado *ad hoc* para identificar las competencias emocionales, el *Cuestionario de la Percepción de las Competencias Emocionales, Nivel Superior (72 ítems)* (CUPECE-SUP) (Iglesias Cortizas, 2009a y b) detectamos un primer factor que denominamos *innovación y creatividad* que agrupa 3 ítems: 1. “me gusta cambiar y crear cosas nuevas” (.753); 2. “todas las cosas nuevas me fascinan porque me gusta experimentar” (.730); 3. “me gusta innovar y ver las cosas desde otro punto de vista” (.673). Todas las variables superan notablemente el mínimo requerido .05 destacando el primer ítem que da nombre el factor. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es $\alpha = ,701$, avalando el contenido del factor.

En otro instrumento elaborado por las autoras (Rodicio-García e Iglesias Cortizas, 2010), *Percepción de los Estudiantes de las Competencias Adquiridas en el Practicum de Psicopedagogía (44 ítems)* (PECOM-PP) con un $\alpha = ,945$, descubrimos un primer factor, *creatividad y autogestión* con un porcentaje de varianza explicada de 46,385%, formado por 8 ítems: creatividad (.738), capacidad de aplicar nuevos conocimientos (.702), capacidad de resolver los problemas (.658),

capacidad de organización y planificación (,644), trabajar de forma autónoma y con iniciativa (,556), aprender a aprender (,554), capacidad de análisis y síntesis (,494), capacidad de adaptación (,455). Esta misma situación se produce en otros trabajos de Rodicio-García e Iglesias Cortizas (2010 y 2011b).

En el trabajo que ahora presentamos, nos centramos únicamente en esas competencias personales que se han venido manifestando como las de mayor peso en estudios precedentes: la creatividad y la innovación. Además de comprobar hasta qué punto los estudiantes siguen considerándolas como competencias clave de su formación, nos interesa definir los factores que las conforman a fin de posibilitar la elaboración de planes de formación, entrenamiento y desarrollo de las mismas.

4.1. Tipo de estudio

Esta investigación tiene un carácter descriptivo, correlacional y factorial que pretende explorar la dimensionalidad del instrumento elaborado para este análisis, el *Cuestionario de Competencias Creativas e Innovadoras (3CI)*.

4.2. Objetivos

El objetivo general es conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto al nivel de adquisición y desarrollo de las competencias de *creatividad* e *innovación*. Para alcanzarlo, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1º) Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa.
- 2º) Identificar cuáles son los factores que componen las competencias de creatividad e innovación.
- 3º) Determinar si existen diferencias significativas a nivel estadístico, entre las valoraciones realizadas por el

alumnado sobre su percepción de la creatividad e innovación, en las dos titulaciones estudiadas.

4.3. Muestra

Esta investigación, de carácter exploratorio y piloto, cuenta con una población de estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (Curso 2011-12), de las titulaciones de Grado en Educación Primaria y Grado en Logopedia. La muestra está compuesta por un total de 131 sujetos, de los cuales 85 cursan Educación Primaria y 46 Logopedia. El 23,4% son hombres y el 77,9%, mujeres. La edad media es de 19 años (el 34,4%) con un desviación típica de 3,623, siendo los rangos de edad: entre 18-19 años están el 49,6%; entre 20-21 el 26,8%; entre 22-23 el 13%; entre 24-25 el 4,6% y entre 26-35 años el resto con 0,6% en cada categoría.

La muestra responde a un muestreo incidental, es decir, se ha encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, al comienzo del curso, en el acto de presentación, con la colaboración de los docentes implicados.

La mayoría de los sujetos encuestados, viven durante el curso con su familia el 48,9%; en un piso con compañeros el 34,4%; en pareja el 7,6%; en una residencia el 6,9%; y, solos en un piso el 2,3%.

La mayoría de los estudiantes sólo se dedica al estudio durante el curso (62,3%), le siguen aquellos que combinan el estudio y el trabajo (26,2%); y los que estudian, pero buscan trabajo (10,7%).

4.4. Procedimiento e instrumento

En la primera fase de elaboración del instrumento se partió del estudio y revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, leyendo a autores como Boden (2004), Sternberg (2005), Sternberg y Lubart (1997,1999), De la Torre

(2006), Klimenko (2008) y Guilera-Agüera (2011).

Inicialmente se construyó el cuestionario tipo Likert con cuatro opciones: nada o nunca, algo o alguna vez, bastante o casi siempre y mucho o siempre, en el que se recogen datos de las variables *independientes*, para caracterizar la muestra, como por ejemplo, sexo, edad, titulación, curso, situación en el curso, y la convivencia. Y como *variables dependientes*, se han diseñado dos grandes dimensiones: creatividad e innovación.

En segundo lugar, se determinó la *validez de constructo* mediante la técnica del juicio de expertos, seleccionando cinco especialistas versados en la temática, quienes analizaron cada uno de los ítems en cuanto a la claridad, congruencia y tendenciosidad. Los expertos pertenecen a diferentes universidades españolas, y son especialistas en formación en la empresa, formación en RRHH y metodología de investigación.

Posteriormente, a las preguntas iniciales se les hicieron las modificaciones sugeridas por los expertos, dando como resultado un instrumento depurado de 33 ítems: creatividad con 16 ítems e innovación con 17.

4.5. Análisis y valoración de resultados

Para los análisis hemos combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad (α de Cronbach), análisis factorial y ANOVA multifactorial. El tratamiento y análisis de datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows.

4.5.1. Primer objetivo: Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa

La fiabilidad de la prueba fue estimada a través del cálculo del coeficiente Alfa de

Cronbach, para determinar la consistencia interna, obteniéndose un $\alpha=0,860$ (valor tipificado), con un nivel de confianza del 95% para todos los ítems que evalúan la percepción de la creatividad e innovación como competencias básicas para su vida personal y profesional.

Se aplicó un análisis factorial, para agrupar las variables en diferentes factores explicativos. Para ello se ha procedido de la siguiente forma: 1) análisis de las medidas de adecuación muestral que nos permiten saber si se puede llevar a cabo el análisis factorial (ver Tabla 1); 2) la extracción de factores a través del análisis factorial cuyo objetivo consiste en determinar un número reducido de factores que puedan representar a las variables originales. Así se ha reducido la información de 33 componentes a 10 factores, tras elegir las variables con comunalidades con valores $\geq 0,5$. Por tratarse de un estudio exploratorio y piloto, con un número de sujetos relativamente pequeño, donde los factores obtenidos explican muy bien la teoría de la creatividad planteada, y son muy equilibrados en cuanto a su correlación y al número de ítems que lo componen, preferimos no forzar el modelo e ir a otro más parsimonioso, dejando esa tarea para estudios confirmatorios posteriores.

Con respecto a las medidas de adecuación muestral tenemos: la primera medida $KMO=0,723$, para el conjunto de todas las variables seleccionadas, se interpreta como un valor adecuado para realizar el análisis factorial. Mientras que la segunda medida, *la prueba de esfericidad de Bartlett*, que mide las correlaciones entre variables, nos ofrece un elevado valor de χ^2 y una $p<0,05$ ($\chi^2=1394,320$, $p=0,000$). La tercera medida que nos proporciona el estadístico matrices anti-imagen, ofrece un valor de KMO individual $\geq 0,05$, que refleja la magnitud individual que aporta cada variable al análisis, como por ejemplo, en algunas variables con valores elevados: “valorar la autonomía” (,857) o “elaborar estrategias de trabajo” (,830). Finalmente, la cuarta medida, *correlaciones anti-imagen*, formadas por la

KMO individual, que ofrece valores bajos y próximos a 0, implicando así la existencia de no homocidad entre las variables de estudio,

que permiten agruparse en factores comunes por su información compartida.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,723
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1394,320
	gl	528
	Sig.	,000

Tabla 1. KMO y prueba de Barlett

4.5.2. Segundo objetivo: Identificar cuáles son los factores que componen las competencias de creatividad e innovación

El modelo de extracción de factores utilizado es el de los Componentes Principales (MCP), ya que el objetivo es encontrar una serie de factores que expliquen

el máximo de varianza total de las variables originales. Hemos seleccionado este modelo porque quizá sea la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gaviria, 2000: 42). De las 33 variables iniciales nos hemos quedado con 10 factores que explican el 63% (62,997%), de la interrelación subyacente de las variables de estudio.

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de la saturaciones al cuadrado de la extracción			Sumas de la saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,541	19,821	19,821	6,541	19,821	19,821	2,571	7,792	7,792
2	2,517	7,626	27,448	2,517	7,626	27,448	2,518	7,631	15,423
3	1,957	5,931	33,379	1,957	5,931	33,379	2,498	7,570	22,993
4	1,827	5,537	38,915	1,827	5,537	38,915	2,106	6,382	29,376
5	1,584	4,799	43,714	1,584	4,799	43,714	2,020	6,120	35,496
6	1,512	4,583	48,297	1,512	4,583	48,297	2,013	6,099	41,595
7	1,365	4,138	52,435	1,365	4,138	52,435	2,012	6,097	47,692
8	1,295	3,926	56,360	1,295	3,926	56,360	1,988	6,026	53,718
9	1,126	3,413	59,774	1,126	3,413	59,774	1,553	4,706	58,425
10	1,064	3,224	62,997	1,064	3,224	62,997	1,509	4,573	62,997

Tabla 2. Varianza total explicada

El criterio utilizado para la selección de los factores ha sido: 1) Criterio de autovalores mayores que uno: 10 factores con un auto-valor máximo= 1,064>1; 2) Criterio de varianza explicada: porcentaje acumulado con 10 factores (10=62,997%); y, 3) Criterio de contraste de caída en el gráfico de sedimentación. Véase Tabla 2.

La explicación factorial está avalada por el estadístico matriz de componentes rotada, mediante el método de rotación Varimax. Sólo se han seleccionado las variables con puntuaciones factoriales $\geq a,05$:

- 1º factor: competencias personales**, consta de 3 ítems: “valorar la crítica constructiva” (.723), “capacidad de tomar decisiones” (.716) y “valorar la autonomía” (.705). Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está expresada por cada factor. Por tanto, en este primer factor corresponde el 6,541, el mayor valor en el modelo propuesto. Las tres variables que forman este factor se consideran básicas en las competencias emocionales, en el ámbito de las habilidades personales. Por tanto, parece que es importante saber valorar las críticas para la toma de decisiones sin que afecte a la autonomía de la persona creativa o innovadora.
- 2º factor: sentirse creativo e innovador**, que consta de 3 ítems: “en general soy creativo” (.828), “en general soy innovador” (.703), y “propongo ideas innovadoras” (.528). El auto-valor es de 2,517. Este segundo factor revela la importancia de percibirse como creador o innovador y reconocer que se tienen ideas innovadoras. Sigue en la línea del autoconocimiento, pues el sujeto es capaz de reconocer sus puntos fuertes y débiles.
- 3º factor: cambio socio-personal**, consta de 4 ítems: “la creatividad e innovación pueden cambiar a la persona” (.766), “la creatividad e innovación pueden cambiar a la sociedad” (.744), “crear para cambiar” (.532), y “valorar la originalidad” (.511). El auto-valor es de 1,957. Este factor destaca la importancia que tiene la creatividad e innovación para modificar la conducta de la persona y de la sociedad. Es un factor de cambio, motor de desarrollo socio-personal.
- 4º factor: evaluar las ideas innovadoras**, y lo forman 3 ítems: “movilizo las capacidades de otros para innovar” (.691), “evalúo las ideas innovadoras” (.659), y “cuestiono ideas de siempre para innovar otras más eficaces” (.637). El auto-valor es de 1,827. Este factor parece destacar la capacidad crítica y evaluadora del sujeto e incluso utilizar los puntos fuertes del otro para innovar. Es un factor de interrelación con los demás.
- 5º factor: automotivación**, que lo forman 3 ítems: “mi autoestima me ayuda a crear cosas nuevas” (.770), “me auto-motivo para crear cosas nuevas” (.740), y “busco más conocimientos cuando estudio o trabajo” (.525). El auto-valor es de 1,584. Este factor destaca la automotivación como competencia que incluye de forma implícita la autoestima, que no sería posible si ésta fuera deficitaria.
- 6º factor: detectar problemas para innovar**, con 2 ítems: “detecto problemas e innovo soluciones” (.669), y “intuición efectiva” (.560). El auto-valor es de 1,512. Este factor está relacionado con el 4º de forma especial, ya que aquel pretende diagnosticar o identificar los problemas para innovar, mientras que éste evalúa las ideas creativas e innovadoras. Ambos se complementan.
- 7º factor: autogestión**, que lo forman 3 ítems: “perseverancia” (.735), “autogestión” (.688), y “valoro la planificación y organización” (.577). El auto-valor es de 1,365. Este factor es claramente de competencias emocionales, en concreto el tercero del bloque de las habilidades personales. La autogestión es la capacidad que tiene el

sujeto de organizarse, planificarse en función del conocimiento de sus propias destrezas y extraer lo máximo de ellas. Así, la perseverancia es esencial para que pueda haber autogestión, pues supone una cualidad de constancia y capacidad de trabajo.

8º factor: nuevos métodos de estudio, está formado por 2 ítems: “ampliar estrategias de estudio” (,777), y “uso de nuevos métodos de estudio” (,663). El auto-valor es de 1,295. Este factor está relacionado con la educación e incide en las nuevas estrategias y métodos de estudio para la formación de las personas con competencias creativas e innovadoras.

9º factor: tecnología para innovar, formado por 2 ítems: “la tecnología facilita la innovación” (,720) y “ampliar

tecnologías en el estudio” (,640). El auto-valor es de 1,126. Este factor está dentro de la línea del anterior. Es decir, en el campo de la Educación.

10º factor: resolución de problemas, formado por 2 ítems: “me auto-controlo cuando las cosas no salen bien” (,792), y “tengo ideas nuevas para resolver los problemas” (,535). Este factor destaca especialmente lo que tiene que ver con enfrentar los problemas.

El modelo factorial de 10 componentes al que hemos llegado, presenta 4 bloques relacionados por factores, tal y como se presenta en la siguiente tabla:

BLOQUE	FACTORES	TOTAL AUTOVALORES
Competencias socio-personales	1, 2, 5, 7 y 10	13,071
Desarrollo y cambio socio-personal	3	1,957
Diagnóstico y evaluación	4 y 6	3,336
Educación	8 y 9	2,421

Tabla 3. Bloques de creatividad e innovación

4.5.3. Tercer objetivo: Determinar si existen diferencias significativas a nivel estadístico, entre las valoraciones realizadas por el alumnado sobre su percepción de la creatividad e innovación, en las dos titulaciones estudiadas

Con este tercer objetivo lo que hacemos es analizar si existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los grupos que se forman en función de las titulaciones que componen la muestra: Grado en Logopedia y Grado en Educación Primaria.

Los datos obtenidos permiten comprobar que, con un nivel de significación de ,05, la prueba t para muestras independientes fue estadísticamente significativa en 3 de los 33 ítems planteados. En los dos primeros, esas diferencias son a favor de la titulación de Grado en Educación Primaria, y en el tercero a favor del Grado en Logopedia.

Los ítems en cuestión son: “Me auto-controlo cuando las cosas no salen bien” $t(129)=2,259, p<.005$; “La creatividad e innovación pueden cambiar la sociedad” $t(129)= 1,733, p<.005$; “Me gusta proponer

nuevas ideas innovadoras para el trabajo”
 $t(129)=-1,548, p<.005$.

La profundización en este tipo de análisis nos permitirá, en el futuro, ver si las diferencias se incrementan, se reducen o se mantienen, y cuál es su significación estadística. En función de ello, se obtendrán perfiles de competencias por titulación y se podrán diseñar propuestas formativas en paralelo a los currícula formativos, o bien integradas en los mismos, a fin de conseguir profesionales competentes en estas temáticas.

5. DISCUSIÓN

De lo expuesto anteriormente podemos concluir que el instrumento elaborado, el *Cuestionario de Competencias Creativas e Innovadoras 3CI*, cumple satisfactoriamente con la función de diagnóstico de las competencias creativas e innovadoras propuesto en el problema de investigación. El cuestionario presenta un valor de $\alpha = ,860$ y está en el mismo rango que otros que evalúan la creatividad como es el caso del Multifactorial de la Creatividad (EMUC), de Sánchez-Escobedo, García-Mendoza, Valdés-Cuervo (2009), con idéntico valor y que describe como un alto grado de confiabilidad. En la misma línea está *Evaluación de la Creatividad. Tareas gráficas y verbales adaptadas de la batería de Guilford (1951)*, adaptadas por Guilford, Wilson, Christensen (1952) que confirman niveles adecuados de fiabilidad en las tareas presentadas: Usos $\alpha = ,80$, Consecuencias $\alpha = ,66$ y Círculos $\alpha = ,97$. También el *Test de Abreacción para evaluar la creatividad (TAEC)* (De La Torre, 1991), con un $\alpha = ,86$ y considera de alta fiabilidad el valor conseguido en test-retest $\alpha = ,81$. Otro instrumento para medir la Creatividad e Innovación (TECRI) de Muñoz, Larrondo y Lara (2009), presenta un valor de $\alpha = ,70$.

Los datos obtenidos parecen confirmar que la fiabilidad del cuestionario es consistente, precisa y sin error porque mide la característica que pretende medir (Pardo y Ruiz, 2005:507). Los mencionados autores

también definen que la validez es la capacidad de la escala para medir lo que se pretende medir y encuadran dentro de este concepto, la validez discriminativa o capacidad de diferenciar entre sujetos que difieren en la característica medida. La validez discriminativa del cuestionario alcanza un nivel de significación óptima para todos los factores, implicando que las medias de grupo de la muestra de estudiantes de Educación analizadas son diferentes.

Por otra parte, los datos que presentamos en este artículo confirman la bondad de la adecuación muestral, implicando, así, la existencia de suficientes correlaciones entre las variables de estudio para interrelacionarse en diferentes componentes. Por tanto, es factible un modelo explicativo de 10 componentes para diagnosticar las competencias creativas e innovadoras en los estudiantes universitarios de Educación: *Competencias personales, sentirse creativo e innovador, cambio socio-personal, evaluación de ideas innovadoras, automotivación, detectar problemas para innovar, autogestión, nuevos métodos de estudio, tecnología para innovar y resolución de problemas*. Hemos de decir que la mayoría de estos factores se encuentran en el Proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003), al igual que en otros autores como Goleman (1995, 2001), Mayer y Salovey (1997) y Chabot (2001), lo cual apoya nuestros resultados.

Analizando los factores mencionados podemos intuir que existen 4 bloques dentro del modelo presentado. Así, detectamos un gran bloque de *competencias socio-personales, de desarrollo y cambio socio-personal, de diagnóstico y evaluación* y, sobre todo, *de Educación*. Esto abre puertas para tratar la creatividad e innovación de forma diferente y elaborar programas *ad hoc* de intervención para desarrollar este tipo de competencias de forma diferenciada, ya que mantenemos que, al igual que sucede con las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1999), podemos intuir que existen diferentes tipos de creatividad e innovación.

Es fácil ver que la creatividad musical, pictórica, escultórica, poética, educativa, empresarial, etc., exigen un tratamiento muy diferente debido a sus características intrínsecas, y lo mismo sucede con el concepto de innovación. Dejamos abierto este campo para nuevas investigaciones que, en nuestra opinión, formarán parte del espíritu propuesto por Bolonia.

Para investigaciones futuras consideramos importante abordar varios aspectos relacionados con: a) elaborar programas de desarrollo de la creatividad e innovación, empezando por los niveles más elementales de la escuela, hasta el nivel superior, sin olvidar la formación empresarial (López y Navarro, 2010); b) ampliar la investigación en las múltiples competencias creativas e innovadoras; c) destacar las competencias personales del sujeto como paso inicial en cualquier programa que se implemente, al igual que considerar esta competencia como motor de cambio en una sociedad inmersa en una crisis global; d) y, finalmente, fomentar las capacidades de diagnóstico y evaluación de las ideas y acciones creativas e innovadoras.

La acción educativa debe contemplar la formación en competencias personales como una de sus acciones prioritarias en la práctica, contando para ello con todos los profesionales disponibles, tanto profesores como tutores, orientadores, u otro tipo de especialistas, así como en diferentes contextos: escolar, profesional, laboral, de ocio, etc. No en vano estamos ante un tipo de profesionalidad cada vez más amplia y compleja porque “su desempeño exige todo un conjunto de cualificaciones y competencias que van desde el “saber”, hasta el “ser”, pasando por el “saber hacer” y el “saber estar” en la organización” (Rodicio-García, 2009: 326).

Ejerciendo la autocrítica, hemos de destacar que esta investigación todavía está en fase piloto, por lo que se han de tomar con precaución los resultados obtenidos hasta llegar a una aplicación masiva del

instrumento que nos permita profundizar más en el modelo obtenido y así poder trabajar en programas específicos conducentes al desarrollo de las competencias de creatividad e innovación tan necesarias siempre, y más aún si cabe en el momento actual, a corto y medio plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M., R. Conti, H. Coon, J. Lazenby y M. Herron (1996). Assessing the work environment for creativity. *The Academy of Management Journal*, 39, 1.154-1.184.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Noriga.
- Boden, M. (Ed.) (1994). *Dimensions of Creativity*. London: MIT Press.
- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge (2ª Ed.).
- Casares, J. (2001). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Chabot, D. (2001). *Cultive su inteligencia emocional*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Csikzentmihalyi, M. (1998). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176.
- De la Torre, S. (1991). *Test de Abreacción para Evaluación de la Creatividad (TAEC)*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (2006). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- De la Torre, S., y Violante, V. (Coord. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. (Vol. 1). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fayós, T., González-Gallarza, M., Servera, D. y Arteaga, F. (2011). Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las

- universidades. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 133-152.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gaviria, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias (39-86)*. Madrid: S.E.P.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. London: Bantam Books.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guilera-Agüera, LL. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: FUNDIT-Escuela Superior de Disseny ESDi.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company.
- Guilford, J.P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P., Wilson, R.C. y Christensen, P.R. (1952). *A factor analytic of creative thinking. Administration of test and analysis of results. Reports from psychological Laboratory*. California: The University of California.
- Guilford, J.P.; Lagemann, J.K.; Eisner, W.; Singer, J.L.; Wallach, M.A.; Kogan, N.; Sieber, J.E. y Torrance, E.P. (1994). *Creatividad y educación*. España: Paidós Educador.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2000). ¿Mentes creativas, mentes superdotadas? *Sobredotação*. 1 (1 y 2). Braga: Associação Nacional para o estudo e a investigação na sobredotação (ANEIS), 99-120.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2002). Inteligencias múltiples en el contexto escolar. *Alunos Sobredotados: Contributos para a Sua Identificação e Apoio*, 1, 71-95. ANEIS Associação Nacional o Estudo e a Intervenção na Sobredotação: Braga (Portugal).
- Iglesias Cortizas, M. J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Número monográfico: Orientación para el desarrollo de competencias*, 20, 300-311.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC. de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27, 451-467.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para el siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11, 191-210. Consultado el 10 de Enero de 2012 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859457>
- Larousse (2007). *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. Madrid: Larousse Editorial, S.L.
- López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de psicología*, 26, 151-158. Consultado el 5 de diciembre de 2011 en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92151/88741>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Meléndez, M. y Gómez, V. (2008). La planificación curricular en el aula de un

- modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14, 367-392.
- Muñoz, M., Larrondo, T. y Lara, M. (2009). *Test Exploratorio de la Creatividad e Innovación (TECRI)*. Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Contextos Educativos (CIEE), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, [Test computarizado en línea]. Valparaíso, Chile.
- Oliveira, E; Ferrandiz, C.; Ferrando, M; Sáinz, M y Prieto, M. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Phicotema*, 21, 562-567.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: McGraw Hill.
- Penagos, J. C. y Aluni, R. (2000). *Creatividad, una aproximación*. Revista de Psicología. Consultado el 6 de Febrero de 2012 en:
<http://homepage.mac.com/penagoscorno/recursos4.html>
- Real Academia Española (2010). Diccionario de la Lengua Española (22ª Ed.). Consultado el 8 de Diciembre de 2011 en:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=creatividad
- Rodicio-García, M.L. (2009). La función tutorial y la formación profesional en las instituciones laborales. En L.M. Sobrado y Cortés, A. *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 323-340). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias Cortizas, M.J. (2010). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En Actas del XI Congreso Internacional de Galicia-Norte de Portugal de Formación para o Trabajo *Aprender a emprender a través da educación e a formación*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias Cortizas, M.J. (2011a). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias Cortizas, M.J. (2011b). Necesidades formativas de los profesionales de la orientación: un estudio a partir de las competencias adquiridas en las prácticas. Comunicación presentada al XIII Congreso Internacional de Galicia-Norte de Portugal de Formación para o Trabajo, *Mobilidade, formación, orientación e emprego no ámbito trasfronteirizo*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Runco, M. y Sakamoto, S. (1999). *Experimental studies of creativity*. En R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (pp. 62-92). New York: Cambridge University Press.
- Sánchez Escobedo, P.A., García Mendoza, A. y Valdés Cuervo, A.A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-12.
- Schumpeter, J. A. (1957). *Teoría del desenvolvimiento económico*. (3ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sternberg, R. (2005). Creativity or creativities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370-382.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en la cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). The concept of Creativity: Prospects and Paradigms. En R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, J. A. (1959). *The nature of the creative process*. New York: Hastings House.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*. Norms Technical Manual. Princeton, NJ: Personal Press Inc.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and*

- Scoring Guide: Verbal test A, figural test.* Lexington, KY: Ginn.
- Torrance, E.P. (1975). Test para evaluar las habilidades creativas. En G.A. Davis y J.A. Scott (Eds.). *Estrategias para la creatividad* (pp. 159-174). Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the classroom.* Washington: DO National Education Association.
- Torrance, P. (1998). *Educación y capacidad creativa.* Madrid: Morova.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato

Mariona Corcelles

marionacs@blanquerna.url.edu

Montserrat Castelló

montserracb@blanquerna.url.edu

Universidad Ramon Llull

RESUMEN. La Filosofía se ha percibido a menudo como una materia abstracta y alejada de los intereses de los alumnos. El principal objetivo del estudio fue analizar las percepciones de los estudiantes de Bachillerato que participaron de un contexto innovador de enseñanza de la Filosofía organizado como una comunidad de aprendizaje. Se partió de un diseño descriptivo y transversal, que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Los participantes fueron 115 estudiantes de 1º de Bachillerato de un Instituto de Barcelona, a los que se les administró un cuestionario después de la experiencia de innovación que se desarrolló durante un curso académico. Los resultados mostraron que los estudiantes percibieron positivamente el entorno de aprendizaje, y valoraron la colaboración con los compañeros y la escritura como herramientas epistémicas. Basándonos en estos resultados realizamos una reflexión sobre las virtudes y dificultades de este modelo de enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria.

PALABRAS CLAVE. Percepciones de los Estudiantes, Didáctica de la Filosofía, Escribir para Aprender, Escritura Colaborativa, Aprendizaje Colaborativo, Comunidad de Aprendizaje, Educación Secundaria

Learning Philosophy through writing and teamwork: high school students' perceptions

ABSTRACT. Philosophy has often been perceived as an abstract subject distant from the students' interests. The main aim of this study was to analyze high school students' perceptions about an innovative context to learn philosophy which was organized as a learning community. The research design was based on a descriptive and cross-sectional case study that combines a quantitative and qualitative methodology. The sample consisted of 115 sixteen- and seventeen-year-old students from a high school in Barcelona. They answered a questionnaire after the intervention, which was developed during an academic course. The results showed that most of the students perceived the learning context positively. Collaboration between peers and the use of writing as a powerful tool to learn philosophy were taken into account. The study concludes with a reflection on strengths and weaknesses of teaching philosophy at high school using the classroom as a learning community.

KEY WORDS. Students' Perceptions, Didactics of Philosophy, Writing to Learn, Collaborative Writing, Collaborative Learning, Learning Community, Secondary Education.

Fecha de recepción 04/07/2012 · Fecha de aceptación 15/03/2013

Dirección de contacto:

Mariona Corcelles Seuba

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte

C/Císter, 34 08022 BARCELONA

Blanquerna

1. INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2007, 2009) la Filosofía comporta un pensamiento global y crítico imprescindible para abordar los problemas complejos de la sociedad contemporánea. Esta disciplina contribuye al desarrollo de competencias clave vinculadas al pensamiento crítico, como son la *problematización* (plantear preguntas, identificar e inferir problemas filosóficos), la *conceptualización* (definir, analizar y evaluar conceptos), y la *argumentación* (razonar y ejemplificar las propias opiniones) (Tozzi, 1993, 2008; Chance, 1986; Mayer y Goodchild, 1990; Paul, 2005).

Sin embargo, a pesar de su importancia, la Filosofía se ha percibido a menudo como una materia abstracta y poco significativa para los estudiantes. Tradicionalmente, las clases de Filosofía, en el Bachillerato, se han basado en un enfoque individual y reproductivo del conocimiento, en una metodología centrada en el profesor y en una concepción historicista de la Filosofía, alejada de los intereses de los estudiantes, aspectos, todos ellos, que, con diferente intensidad, desgraciadamente siguen vigentes en muchas aulas (García Moriyón, 2002, 2007; Revenga y Ortega, 1999; Vásquez, 2007). A menudo, el predominio de una visión elitista de la Filosofía ha negado la importancia de propuestas didácticas más interactivas por considerarlas empobrecedoras del auténtico sentido filosófico. A ello, hay que sumarle una percepción de la Filosofía compartida por estudiantes, profesores y sociedad en general como una materia obsoleta y poco conectada con la realidad actual (Daniel, 2007; De la Higuera, 2008; García Moriyón, 2007; Martens, 1991; Sarbach, 2005).

Frente a esta situación, algunos autores han reclamado un nuevo enfoque didáctico, que permita relacionar la teoría con la práctica filosófica para aprender a interpretar la sociedad desde una mirada crítica (García Moriyón, 2002, 2007, 2012; Tozzi, 1993, 2008). Entre estas propuestas, es bien conocida la desarrollada por

Lipman, Sharp y Oscanyan (1991) que incita a la reflexión a partir de discusiones guiadas en clase, y que resulta coherente con la consideración del aula como una comunidad de investigación y de aprendizaje.

Esta forma de concebir el aula como comunidad se fundamenta en el aprendizaje colaborativo y dialógico basado en las aportaciones de la teoría sociocultural (Daniels, 2003; Matusov, 1998; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1994; Wertsch, 1993) y de la teoría de Bakhtin (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996). Según esta aproximación, el aprendizaje individual se construye mediante la participación activa del sujeto en las prácticas conjuntas de la comunidad, otorgando especial importancia al diálogo y a la tensión que se origina entre distintas voces, dos elementos clave para promover el pensamiento y la construcción de nuevos significados. Consecuentemente, para crear una comunidad en el aula de Filosofía es indispensable impulsar una cultura en la que todos los alumnos puedan participar y hacer visible su voz (Bielacyzc y Collins, 1999; Onrubia, 2003; Matusov, von Dyke y Han, 2012).

A partir de estas premisas, la propuesta que presentamos utiliza la escritura (individual y colaborativa) y el trabajo en equipo como herramientas para promover la participación de los estudiantes y la negociación compartida de significados en la clase de Filosofía.

Por un lado, la escritura –y más específicamente el género argumentativo filosófico– ha sido reiteradamente señalada como una herramienta epistémica, de tal manera que, para aprender una disciplina, es necesario aprender a hablar y a escribir el lenguaje específico que permita razonar usando los conceptos y discursos propios de dicha disciplina (Berkenkotter y Huckin, 1995; Lemke, 1997; Prior, 1998; Bazerman, 2012).

Por otro lado, como es bien sabido, el aprendizaje colaborativo ha sido considerado como relevante para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico (Gokhale, 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Mason, 2001; Osborne, 2010). También, la escritura colaborativa, ha mostrado ser una herramienta útil para activar procesos complejos de negociación, argumentación y coregulación entre los estudiantes (Dysthe, 1996; Erkens, Jaspers,

Prangma, y Kanselaar, 2005; Milian, 1999; Yarrow y Topping, 2001), los cuales pueden transformar el conocimiento gracias a su potencial epistémico (Bereiter y Scardamalia, 1987; Corcelles, 2008, 2010; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Russell y Yáñez, 2002).

Sin embargo, son sobradamente conocidas las dificultades de los alumnos tanto para cooperar, como para escribir. La investigación, y también la práctica educativa, han puesto de manifiesto cómo el trabajo en equipo puede comportar problemas de difusión de la responsabilidad individual o de comportamientos *free rider*, debido, principalmente, a distintos niveles de compromiso, motivación y estilos de comunicación entre los participantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ede y Lunsford, 1990).

De igual manera, la escritura colaborativa también comporta dificultades, especialmente porque requiere elevados niveles de coordinación y de comunicación para integrar los distintos puntos de vista en un único documento (Milian, 1999; Erkens et al., 2005; Corcelles, 2010). Buena parte de estos problemas pueden tener su origen en las percepciones de los estudiantes poco favorables a la colaboración y al uso de la escritura para aprender una disciplina (Castelló, 2000; Martínez Fernández, Corcelles y Cerrato, 2011).

A pesar del ingente número de estudios desarrollados sobre la eficacia de la cooperación (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 1996; Moliner, Coll y Duran, 2011), son todavía escasos los que se centran en analizar las percepciones de los estudiantes respecto a su participación en un contexto presencial y colaborativo de aprendizaje (Burdett, 2003; Vasan, DeFouw y Compton, 2009). Tampoco abundan los que analicen las percepciones de la escritura colaborativa para aprender una disciplina (Shehadeh, 2011; Storch, 2005). Por otro lado, estas investigaciones se han centrado mayoritariamente en el contexto universitario y, en menor medida, en Primaria o Secundaria. No hemos encontrado ninguna en la que se analicen las percepciones de estudiantes de Bachillerato, en el ámbito de la Filosofía, lo que confirmaría, según voces autorizadas (UNESCO, 2007), la necesidad de aumentar la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía en la Educación Secundaria.

Consecuentemente, el estudio que presentamos tiene por objetivo analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes que participaron en una comunidad de aprendizaje de la Filosofía, en la que se utilizaba la colaboración entre iguales y la escritura como herramientas para promover la reflexión sobre dicha disciplina. El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se desarrolló y evaluó dicho contexto de aprendizaje (Corcelles, 2008; Corcelles, 2010). Las preguntas a las que responde este artículo son las siguientes:

- a) ¿Cómo interpretan los estudiantes de 1º de Bachillerato el contexto de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía? ¿Consideran que han aprendido a desarrollar las competencias filosóficas de argumentación, *problematización* y conceptualización? ¿Cuáles son las razones que justifican su respuesta?
- b) ¿Cómo interpretan la organización del aula como una comunidad de aprendizaje en la que se promueve la cooperación entre iguales? ¿Cuáles son las ventajas y los problemas que han experimentado con el trabajo en equipo?
- c) ¿Cómo interpretan las actividades de escritura filosófica en las que han participado? ¿Cuáles son los aspectos positivos y los problemas que han experimentado con el desarrollo de estas actividades?

2. MÉTODO

El estudio de las percepciones de los estudiantes se ha abordado desde un diseño descriptivo y transversal, que combina metodología cuantitativa y cualitativa.

2.1 Participantes

La muestra se compuso de 115 estudiantes (47% chicas y 53% chicos), de 1º de Bachillerato (16-17 años), de un Instituto municipal de la ciudad de Barcelona. El Instituto acoge a una población de nivel sociocultural medio-bajo. De estos 115 estudiantes, 50 cursaron Filosofía en el curso 2009-10, y 65 durante el curso 2010-11. Todos ellos, repartidos en cuatro aulas, compartían el mismo profesor de Filosofía, que fue quién implementó la intervención. Consecuentemente, la elección de la muestra fue

intencional, dado que se ajustó a la población de estudiantes que cursaban Filosofía con dicho profesor.

2.2 Descripción de la intervención

La intervención se diseñó con el objetivo de desarrollar las competencias filosóficas –de argumentación, *problematicación* y conceptualización– de los citados estudiantes de 1º de Bachillerato. En el aula se creó un contexto colaborativo en el que se promovía la autonomía y el aprendizaje dialógico. El trabajo en equipo y la escritura se utilizaron como herramientas epistémicas para elaborar las propias opiniones filosóficas, negociarlas, contrastarlas con otras voces y para darlas a conocer a toda la comunidad educativa. El diseño de las actividades se realizó conjuntamente con el profesor, a lo largo de un curso académico, –que constituyó un estudio piloto–, y se llevó a cabo durante los dos cursos siguientes en los que se recogieron los datos, si bien la intervención sigue vigente en la actualidad. A continuación resumimos sus principales características:

1. Organización del aula en equipos estables (de 3 ó 4 estudiantes), a lo largo del curso a partir de las siguientes premisas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Keyton y Beck, 2008):
 - Se crearon equipos heterogéneos en cuanto al género, conocimientos previos y motivaciones (hacia la Filosofía, la escritura y el trabajo en equipo). Se utilizó la diversidad de los estudiantes para promover la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales.
 - Se asignaron diferentes roles a los miembros de cada equipo (coordinador, secretario, supervisor y portavoz), y se requirió que los estudiantes acordasen un nombre para su equipo con el objetivo de potenciar la cohesión y el sentido de identidad dentro de la comunidad aula.
 - Se promovió el uso regular de pautas para la autoevaluación del equipo (a nivel de roles, de organización y de aprendizaje), así como de los diarios para coregular y aprender a cooperar.
2. Uso de la escritura individual y colaborativa como herramienta para aprender y practicar las competencias filosóficas.

- Se enseñaron estrategias para escribir en Filosofía: se promovió el uso regular de guías para la planificación del texto, para su escritura y para su revisión.
- Se escribieron tanto textos individuales como en grupo sobre problemas filosóficos relacionados con temas de actualidad.

A lo largo del curso, se realizaron tres unidades didácticas que abordaban tres problemáticas distintas: a) Mente y evolución humana; b) La realidad y el conocimiento; c) El individuo y la sociedad. Cada unidad se implementó de acuerdo a la siguiente secuencia de enseñanza y aprendizaje:

1. Activación de conocimientos previos.

Al inicio de cada unidad didáctica, los estudiantes realizaban individualmente un texto inicial sobre el tema propuesto. Este texto se utilizaba para activar los conocimientos previos y discutirlos en clase, en lo que hemos llamado el aula multivocal (Dysthe, 1996), ya que el texto servía para dar voz a todos los estudiantes y debatir sus ideas previas.

2. Desarrollo de los contenidos.

El profesor combinaba la presentación del contenido, a partir de videos, lecturas y exposiciones, con actividades prácticas en equipo para desarrollar las competencias filosóficas. En estas actividades se revisaba el texto inicial, con el objetivo doble de promover estrategias de escritura argumentativa y de discutir el contenido de cada unidad didáctica. Finalmente, fruto de estas discusiones, se consensuaba una guía de escritura filosófica que incluía los criterios de evaluación del texto y permitía reflexionar sobre los diferentes tipos de argumentos.

3. Síntesis de los contenidos.

Como actividad de síntesis, y con la ayuda de la guía de escritura negociada previamente, los equipos de estudiantes tenían que elaborar un texto conjunto en clase sobre uno de los temas de la unidad didáctica para publicarlo en la revista del Instituto. Este texto era coevaluado por un equipo revisor y por el profesor. Ambos ofrecían ideas para revisarlo y mejorarlo. Una vez revisado, la versión final del mismo se publicaba en la revista del Instituto. Finalmente, cada estudiante revisaba la versión inicial de su texto individual y lo reescribía. Esta versión final del

texto individual, conjuntamente con las versiones finales de los textos del grupo, constituirían la evaluación de la asignatura.

Siguiendo este proceso, a lo largo de todo el curso, los estudiantes realizaron tres textos individuales (con dos versiones cada uno: inicial y final), y tres textos colaborativos.

2.3. Instrumentos

Para dar respuesta al objetivo y a las preguntas de investigación diseñamos un cuestionario, teniendo en cuenta las tres dimensiones de análisis: percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía, sobre el trabajo en equipo, y sobre las actividades de escritura. En total, el cuestionario constó de 20 preguntas cerradas tipo escala likert con opciones del 1 al 5 (valores que van de menor a mayor grado de acuerdo), y de 3 preguntas abiertas (ver Anexo1).

2.4 Procedimiento

Se administró el cuestionario en dos ediciones consecutivas, al final del curso 2009-10 y del curso 2010-11, recogiendo las percepciones de dos promociones de estudiantes que habían participado en la intervención con el mismo profesor.

Las respuestas cerradas se han analizado mediante el programa SPSS (v.19), y las abiertas siguiendo los principios de la Grounded-Theory, con la ayuda del programa ATLAS-ti. Para establecer las categorías de cada dimensión de análisis, en primer lugar, se dividieron las respuestas de los estudiantes en citas con una misma unidad temática y semántica. En segundo lugar, se han agrupado las citas en tres categorías relativas a las dimensiones consideradas por el cuestionario: contexto de aprendizaje, trabajo en equipo y la escritura filosófica. Finalmente, dentro de cada categoría se han diferenciado las ventajas o aspectos destacados como positivos de los problemas. Una vez consensuado y establecido el sistema de categorías por dos investigadores (autores del artículo), tres colaboradores conocedores del proyecto y previamente entrenados analizaron las respuestas de los estudiantes. El grado de acuerdo entre ellos fue del 96%. Los pocos casos en que hubo

desacuerdo se discutieron hasta llegar a un consenso.

3. RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los resultados del análisis de la fiabilidad del cuestionario empleado. En este sentido, cabe destacar que el alpha de Cronbach alcanzada por los ítems de escala Likert fue de .79, lo que indica que el cuestionario cumple con índices adecuados de fiabilidad.

En segundo lugar, mostramos los resultados globales de las tres dimensiones analizadas: a) contexto de aprendizaje de la Filosofía, b) trabajo en equipo, y c) escritura filosófica. Como observamos en la Figura 1, las puntuaciones obtenidas se sitúan cerca o por encima de 3,5 puntos en la escala Likert, lo que indica que, a nivel global, los estudiantes percibieron positivamente la intervención realizada, especialmente la escritura filosófica que obtuvo la puntuación más elevada (3,8).

A continuación, desglosamos los resultados relativos a cada una de las dimensiones de acuerdo a las preguntas de investigación.

3.1 Percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía

Los resultados del cuestionario, respecto a la dimensión del contexto de aprendizaje de la Filosofía (ver Tabla 1), muestran que los estudiantes valoraron por encima de 3,4 puntos la percepción de aprendizaje de las tres competencias filosóficas: argumentar (3,65), definir y usar conceptos filosóficos (3,46), y problematizar (3,41). También consideraron, con puntuaciones similares, que el contexto les permitió participar y dar sus opiniones (3,55) y promovió la reflexión crítica (3,41).

El análisis de los datos cualitativos, obtenidos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas, nos permite precisar mejor estos resultados. De forma mayoritaria, los estudiantes valoraron positivamente el contexto porque se percibió como significativo y distinto al modelo tradicional de aprendizaje (81%).

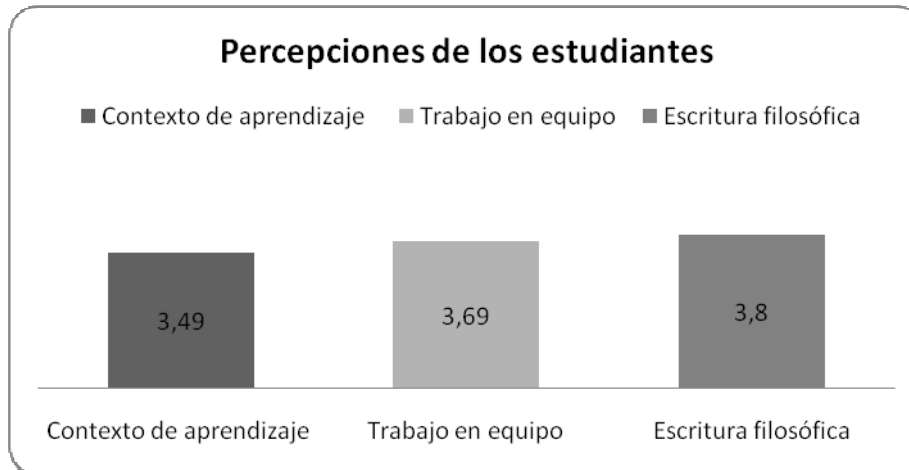


Figura 1. Resultados globales de las percepciones de los estudiantes respecto a la comunidad de aprendizaje de la Filosofía

	N	Media	SD
Dimensión 1: Percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía			
1. ¿Has aprendido a argumentar tus opiniones?	90	3,65	,75
2. ¿Has aprendido a problematizar?	90	3,41	,92
3. ¿Has aprendido a definir y usar conceptos filosóficos?	90	3,46	,85
4. ¿Consideras que te ha ayudado a reflexionar críticamente sobre tu vida y sobre la sociedad actual?	90	3,41	1,09
5. ¿Consideras que la organización del aula te ha facilitado participar y dar tu opinión?	90	3,55	,92
6. Aspectos positivos y negativos del contexto de aprendizaje de la Filosofía.	115		
Categoría: Aspectos positivos del contexto de aprendizaje		Citas	%
Rompe con el modelo tradicional de aprendizaje: Percepción de la Filosofía como una asignatura interesante y relevante para los estudiantes que implica un aprendizaje participativo y no memorístico.		137	81%
Categoría: Aspectos negativos del contexto de aprendizaje		Citas	%
Diversidad de actividades: Se reclama realizar actividades distintas a la escritura.		21	12.5%
Más teoría y más libro de texto: Se reclama un enfoque más centrado en la historia de la Filosofía siguiendo un libro de texto.		11	6.5%

Tabla 1. Resultados de las percepciones de los estudiantes respecto al contexto de aprendizaje de la Filosofía

Así, manifestaron que les había ayudado a reflexionar sobre temas actuales, que les eran desconocidos pero que valoraban como muy relevantes, tal y como se observa en las siguientes afirmaciones:

En global, valoro el curso de Filosofía como muy productivo ya que hemos aprendido una gran cantidad de cosas sobre decisiones y cuestiones importantes para la vida. Lo que más me ha interesado es el estudio que hemos realizado sobre la

bioética, ya que, como estudiante de Bachillerato científico, es muy importante considerar los límites de la ciencia y por qué utilizarla. He aprendido la importancia de la Filosofía en la vida. (S54)

Valoro muy positivamente este curso, ya que me ha ayudado a comprender los grandes problemas éticos de los cuales no sabía nada. Me ha interesado la gran cantidad de temas que hemos trabajado, ya que creo que me ayudan en mi formación.

Es una asignatura en la que se aprenden cosas muy interesantes. (S53)

También, destacamos su percepción de unas clases diferentes en las que no tenían que memorizar el contenido, se sentían con libertad para opinar, y en las que fue muy importante su participación. A continuación, mostramos algunos ejemplos que ilustran esta percepción:

Este curso ha sido innovador, una nueva manera de aprender. La manera de trabajar me ha gustado porque encuentro que es muy importante la participación en clase. (S36)

Me he sentido distinto a otras clases porque la forma de trabajar es totalmente distinta y esto te ayuda a ponerle más ganas. (S38)

No tienes que coger el libro y empollar sino que tienes que participar. (S29)

Te hace pensar y reflexionar sobre temas que tratamos y tienes que implicarte, no sólo memorizar una serie de conceptos e ideas. (S60)

Me he sentido con la libertad para opinar y valoro poder debatir con los compañeros. (S7)

Por otro lado, como se puede observar en la Tabla 1, se obtuvieron pocas respuestas vinculadas a percepciones negativas del contexto de aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos (12,5 %), las respuestas de los estudiantes apuntaron a la posibilidad de realizar menos textos y diversificar más las actividades, introduciendo, por ejemplo, un mayor número de debates en gran grupo o de juegos. Sólo en una minoría de las citas (6,5%) se consideró necesario centrarse más en la teoría y en el libro de texto. Estos alumnos, reivindicaron una clase “normal” en la que el profesor explicara teoría, utilizara el libro de texto y detallara la historia de la Filosofía.

He aprendido porque con este método se aprende, pero un poco más de clases

normales hubiera estado bien. Un poco más de teoría. (S8)

Menos escritura y más debates, es muy cansado escribir tanto. (S5)

Creo que se tendría que enseñar como una materia normal, es decir, explicando, no dejándonos a nosotros mismos hacer textos para aprender Filosofía. Se explicaba muy poco. (S15)

3.2 Percepciones de los estudiantes respecto al trabajo en equipo

Respecto a las percepciones sobre el trabajo en equipo, como se puede observar en la Tabla 2, los estudiantes percibieron positivamente, con una puntuación por encima del 3,5, su participación e implicación (4,05), la colaboración (3,84), las ayudas proporcionadas a los compañeros (3,77), la organización del aula en equipos (3,71) y manifestaron su interés por esta modalidad de aprendizaje colaborativo (3,68). La valoración menos satisfactoria, aunque por encima del 3, la atribuyeron a las ayudas recibidas por parte de los compañeros (3,31) y a la percepción de mayor implicación cuando trabajan en equipo (3,48).

El análisis de las preguntas abiertas (Tabla 2) nos permite interpretar mejor estos resultados. Respecto a sus ventajas, más de la mitad de las respuestas de los estudiantes incidieron en destacar positivamente el clima de cooperación de las clases de Filosofía (54,68 %), ya que permitió crear un ambiente agradable y relajado gracias al cual, las clases se convirtieron en más amenas, ágiles y motivadoras para aprender, tal y como se muestra en las siguientes afirmaciones:

Los compañeros crean un ambiente más relajado que ayuda a trabajar. Se solucionan las dudas, es más fácil, los compañeros te tratan con confianza. (S28)

El trabajo es más fluido, más entretenido y más fácil porque hay más opiniones. Todos nos ayudamos y participamos, trabajamos más y con más ganas. (S14)

Dimensión 2: Percepciones respecto al trabajo en equipo	N	Media	SD
¿Te gusta trabajar en equipo?	90	3,68	1,00
¿Te ha gustado que en el aula de Filosofía se haya trabajado habitualmente en equipo?	90	3,71	1,05
¿Cómo valoras la colaboración y el trabajo conjunto entre los miembros de tu equipo?	90	3,84	,85
4. ¿Cómo valoras tu participación e implicación en el equipo?	90	4,05	,86
5. ¿Crees que tus compañeros te han ayudado a aprender y a pensar?	90	3,31	,95
6. ¿Crees que has ayudado a tus compañeros y que has aportado cosas interesantes a tu equipo?	90	3,77	,81
7. ¿Tienes la sensación de que estas más implicado cuando trabajas en equipo?	90	3,48	,99
8. Aspectos positivos y negativos del trabajo en equipo	115		
Categoría: Aspectos positivos del trabajo en equipo		Citas	%
Clima de cooperación: Intercambio de opiniones para aprender, Las ayudas entre iguales facilitan la comprensión, mejoran el clima del aula y la motivación, Aprender a trabajar en equipo.		245	54,68%
Categoría: Quejas o problemas del trabajo en equipo		Citas	%
Desorganización, trabajo desigual y discusiones: Dificultades para llegar a acuerdos, discusiones, No se aprovecha el tiempo, distracciones, lentitud o ruido, Desorganización del equipo, Falta de implicación.		179	39,95%
Organización del equipo: Críticas a los equipos estables, Organizar mejor el trabajo dentro del equipo por parte del profesor.		24	5,35%

Tabla 2. Resultados de las percepciones de los alumnos respecto al trabajo en equipo

Los estudiantes vincularon su motivación para trabajar con los compañeros al establecimiento de un clima de mayor confianza para resolver las dudas, a la posibilidad de ofrecer y recibir ayudas más ajustadas que las del profesor o al hecho de compartir conocimientos para comprender mejor y llegar a mejores resultados. Las siguientes afirmaciones muestran estos resultados:

Los compañeros te proporcionan más confianza y pueden llegar a comprenderte mejor. Se resuelven dudas con más facilidad, aprendes nuevos conocimientos, reflexionas más ya que puedes ver diferentes puntos de vista, permiten más agilidad para trabajar y mejores resultados. (S29)

Los resultados son mucho mejores que individualmente y se aprende mucho más porque además de reflexionar sobre tus ideas reflexionas sobre las de los compañeros. Es más entretenido y te implicas más. (S32)

Es interesante observar cómo los alumnos valoraron la oportunidad que les brindó la colaboración para contrastar sus opiniones:

Podemos reflexionar conjuntamente. Tener varias ideas sobre un tema ayuda a pensar más y mejor ya que podemos ayudarnos mutuamente. (S36)

Asimismo, manifestaron la importancia de la implicación de todos los miembros del equipo, el sentido de la responsabilidad, el esfuerzo individual y la satisfacción de poder enseñar a los compañeros y aprender de ellos:

Todos participamos. Es positiva la colaboración y la implicación de todos los miembros del equipo ya que puedes aprender de los compañeros del grupo y esto te hace sentir bien. (S26)

Participamos más, enseñándonos unos a otros, entre todos podemos aportar nuevas ideas y unir las. (S83)

Algunos, además, evidenciaron que habían cambiado su percepción negativa hacia esta modalidad de trabajo colaborativo:

He aprendido a trabajar mejor en equipo porque antes era un poco reacia. (S5)

Por último, son varios los estudiantes que, de hecho, manifestaron que habían aprendido a cooperar, un aspecto relevante para su futura formación:

He aprendido a trabajar conjuntamente y a valorar las ideas y las aportaciones de mis compañeros. (S90)

Sin embargo, a pesar de que las valoraciones fueron muy positivas, las respuestas cualitativas también apuntaron algunos aspectos negativos. Como podemos observar en la Tabla 2, los principales problemas fueron las discusiones generadas en el equipo, la desorganización y el trabajo desigual (39,95 %). Las siguientes afirmaciones muestran cómo los conflictos, las discusiones y la dificultad para llegar a acuerdos se percibieron negativamente:

Hay distintas maneras de pensar, distintos caracteres y problemas. Cuesta respetar las opiniones de los otros. (S15)

Es un debate constante. (S30)

Cuesta ceder en ideas que no compartes del todo. (S65)

De igual modo se percibió la distracción, el ruido, la falta de concentración y de gestión del tiempo o la lentitud:

A veces no aprovechamos el tiempo establecido. (S11)

Nos podemos distraer con facilidad. (S53)

El trabajo en grupo es más lento. (S31)

Es difícil organizar un equipo de cuatro miembros. (S37)

Además, destacaron también negativamente la falta de equidad y de implicación, la dificultad para evaluar el trabajo individual y la dependencia hacia los otros miembros del equipo:

No todo el mundo aporta cosas al grupo ni trabaja lo mismo aunque les presiones. No todos trabajamos por igual. (S60)

Es difícil evaluar a cada miembro según su trabajo. (S28)

No depende solo de ti, pagas por los errores de los otros. (S103)

Finalmente, aunque con muchas menos citas (5,35%), pocos estudiantes percibieron negativamente que los equipos fuesen estables durante todo el curso y reivindicaron que el profesor controlara mejor el rendimiento individual y ofreciera más espacios para la reflexión sobre el significado de cooperar:

Tendríamos que cambiar de equipos durante el curso para poder trabajar conjuntamente con toda la clase. (S92)

Creo que se tendría que haber organizado mejor los equipos y sus trabajos para que todos hubieran trabajado. (S68)

Se tendría que haber dedicado más tiempo a entender qué significa trabajar en equipo ya que se trata de hacerlo todo entre todos. Hay alumnos que no saben trabajar en equipo y se tendría que encontrar métodos para entenderlo bien. (S106)

3.3. Percepciones de los estudiantes sobre la escritura como herramienta epistémica

Por último, como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes también percibieron positivamente los procesos y resultados de su escritura filosófica, con puntuaciones superiores al 3,5. Cabe subrayar la valoración muy satisfactoria respecto al resultado final de los textos conjuntos (4,33), las actividades de escritura colaborativa (3,71), la escritura para aprender (3,73) y el proceso de escritura conjunta (3,7). El proceso de coevaluación de los textos obtuvo una puntuación un poco más baja (3,53) aunque también por encima de 3,5 puntos.

A partir de las respuestas cualitativas podemos precisar que los alumnos, de hecho, percibieron la escritura como una herramienta útil para promover la reflexión filosófica y el desarrollo de las competencias filosóficas (81,81%).

Dimensión 3: Percepciones respecto a la escritura filosófica	N	Media	SD
1. ¿Escribir textos filosóficos individuales y colaborativos te ha ayudado a aprender Filosofía?	90	3,73	,84
2. ¿Crees que las actividades de escritura colaborativa te han ayudado a aprender Filosofía?	90	3,71	,98
3. ¿Cómo valoras el proceso de escritura colaborativa?	90	3,70	,95
4. ¿Cómo valoras el proceso de coevaluación de los textos?	90	3,53	,88
5. ¿Cómo valoras el resultado final de los textos conjuntos?	90	4,33	,67
6. Aspectos positivos y negativos de la escritura filosófica	115		
Categoría: Aspectos positivos de la escritura filosófica	Citas		%
Promueve la reflexión y el desarrollo de las competencias filosóficas: Herramienta para construir conocimiento. Reflexión sobre conceptos nuevos, nuevas formas de expresarse y de ver el mundo. Aprender a argumentar opiniones, a plantearse preguntas y a usar un lenguaje filosófico.	261		81,81%
Categoría: Aspectos negativos de la escritura filosófica	Citas		%
Dificultades del proceso de escritura: Dificultad de la tarea. Elección y desarrollo del tema. Más tiempo. Proceso lento.	58		18,18%

Tabla 3. Resultados de las percepciones de los alumnos respecto a la escritura filosófica

En este sentido, los estudiantes destacaron que la escritura les había ayudado a plantearse preguntas filosóficas, a reflexionar sobre conceptos nuevos y que les permitió nuevas formas de expresarse y de ver el mundo, como se muestra en la siguiente afirmación:

Los textos me han hecho reflexionar sobre la realidad, el presente y el futuro de las cosas. Creo que me ha ayudado mucho a plantearme preguntas filosóficas sobre la vida y a reflexionar sobre éstas, a comprender a los compañeros, a cambiar la manera de pensar, a valorar las cosas desde otra perspectiva. (S27)

También subrayaron la importancia de la enseñanza de la argumentación y su práctica a través de los escritos:

Hemos aprendido lo que significa realmente argumentar y conocer todos los pasos para llegar a un buen argumento que defienda nuestra tesis. (S76)

Resulta muy interesante observar que la escritura colaborativa se percibió como un elemento clave para la práctica de la Filosofía. Los estudiantes enfatizaron la importancia de la audiencia, -en relación a los compañeros y a los futuros lectores-, para incitar el debate y la argumentación, así como para explicitar el propio pensamiento, estructurarlo y expresarlo mejor, utilizando un lenguaje filosófico. Desde su perspectiva, la escritura conjunta les permitió

filosofar, es decir, plantearse preguntas, organizar las ideas, aclarar conceptos propios de la materia y relacionar el conocimiento filosófico con situaciones cotidianas. A continuación mostramos algunos ejemplos que ilustran estas percepciones:

Se aprende más a filosofar porque expones tus ideas al grupo de manera que las entiendan y se debaten. Aprendes a argumentar y a explicar las ideas, a debatir y razonar.... y siempre pensando quién lo tiene que leer. (S38)

Las actividades de escritura te ayudan a pensar, a estructurar las ideas previamente aprendidas y a saber argumentar sobre un tema. Hasta ahora, no sabía argumentar ni razonar bien mi opinión. Más que aprender Filosofía, me ha ayudado a saber defender mis opiniones y hablar con más claridad sobre un tema. (S41)

He aprendido a escribir textos filosóficos conjuntamente que me han ayudado a organizar las ideas y aclarar conceptos, ya que constantemente teníamos que pensar en situaciones concretas y cotidianas y en conceptos filosóficos. Los textos son clave. (S30)

También incidieron en la importancia de esta actividad para discutir los aprendizajes realizados en clase y ponerlos en práctica de una manera ágil y reflexiva. Ello implica entender que

realizar textos requiere buscar información sobre problemas actuales y evaluarla de manera crítica:

Dónde más he aprendido es haciendo los textos filosóficos ya que ha sido un momento para poner en práctica todo lo aprendido y abrimos realmente a la Filosofía. (S106)

Con las actividades de escritura te cuestionas todo y eres crítico con la información que circula. (S73)

Con los textos te puedes hacer preguntas sobre problemas actuales y puedes reflexionar. De alguna manera, nos ha enseñado a reflexionar sobre la vida y el mundo, a plantearnos la vida. (S99)

En conclusión, tal y como muestra la siguiente reflexión, la escritura colaborativa se percibió como una oportunidad para aprender a filosofar y para desarrollar una mirada más profunda sobre su mundo cotidiano:

Gracias a los textos hemos podido filosofar sobre aspectos de nuestra vida. Antes sabíamos definir la Filosofía y lo que implicaba, pero a través de los textos hemos aprendido realmente a filosofar, a reflexionar y a adquirir más conocimientos. En los textos hemos tratado aspectos de nuestra vida diaria pero desde otro punto de vista. Ahora me planteo la vida desde otra mirada. Gracias a los temas filosóficos que hemos utilizado en los textos he ampliado mi lenguaje. Ahora ya no es tan plano y simple sino que tengo más recursos. Escribir me ha ayudado a plantearme cosas, a preguntarme el por qué. Antes observaba la vida como si estuviera todo allí y fuera blanco o negro y no iba más allá. Ahora, gracias a los textos he profundizado y he aprendido a reflexionar sobre mi vida. (S88)

Sin embargo, algunas de las respuestas (18,18%) también destacaron dificultades en el proceso de escritura, aunque en menor proporción respecto a sus ventajas. Consideraron difícil escoger el tema, plantear una pregunta filosófica y una buena tesis. También, relacionar los conceptos filosóficos con temas cotidianos, así como la redacción y la cohesión de las ideas. Además, destacaron una cierta lentitud en el

proceso de escritura y la necesidad de disponer de más tiempo en clase para terminar los textos. Las siguientes afirmaciones ilustran dichas dificultades:

Algunos temas son bastante complicados y amplios ya que abarcan muchos ámbitos. (S92)

Me cuesta ejemplificar conceptos filosóficos a la realidad. (S61)

Se hace pesado el proceso de redacción ya que toma mucho tiempo, es difícil plantear una buena pregunta filosófica y una buena tesis. (S82)

Cuesta cohesionar las ideas. (S52)

Cada grupo podía pasar tres sesiones redactando y mejorando el texto y luego no ser más que un borrador no muy trabajado. (S76)

Por último, al implicar un trabajo conjunto también se destacó la dificultad para llegar a acuerdos sobre el texto que había que escribir:

Cuesta ponerse de acuerdo porque hay diversidad de opiniones, distintas maneras de escribir y de exponer las ideas y distintas formas de trabajar. (S60)

A veces somos tozudos y creemos que nuestra opinión es la válida. (S34)

Con el objetivo de complementar los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a la escritura, puede ser oportuno recordar que la mayoría de los textos de los estudiantes tuvieron una evolución positiva a lo largo del curso académico (Corcelles, 2010). El siguiente ejemplo muestra el caso de una estudiante cuyos textos –inicial-individual, intermedio-conjunto e final-individual– ilustran los beneficios de este contexto de aprendizaje de la Filosofía.

Siguiendo la secuencia didáctica de la intervención, el texto inicial de la estudiante (ver Anexo 2), realizado antes de la segunda unidad didáctica (“La realidad y el conocimiento”), planteaba una pregunta filosófica relacionada con el concepto “conocimiento de la realidad” (¿Queremos decir cuando decimos que conocemos

algo?), y recuperaba conceptos filosóficos trabajados en la unidad didáctica anterior (“Mente y la evolución humana”) como: pensamiento humano, fases evolutivas, evolución biológica del cerebro, conciencia humana, contenido de la mente, psicología y proceso aprendizaje. No obstante, aunque el texto pretendió seguir una estructura argumentativa tuvo problemas de coherencia, y a nivel de contenido, no respondió al problema filosófico ya que definió “conocimiento” sin problematizarlo con el concepto de realidad y terminó reflexionando sobre el origen del conocimiento humano, un tema distinto al que se proponía al inicio.

Sin embargo, en el texto realizado por su equipo (ver Anexo 3), se observa que la pregunta filosófica planteó claramente la tensión entre estos dos conceptos (¿El conocimiento nos permite encontrar la realidad?) lo que derivó en una nueva pregunta más compleja (¿Qué es la realidad?). Los estudiantes se apropiaron de conceptos trabajados en clase como: realidad absoluta, empirismo, subjetivismo, moral y método filosófico y los utilizaron en su texto para construir una argumentación filosófica más elaborada. El texto conjunto tuvo una estructura argumentativa más clara, planteó el problema del “conocimiento de la realidad absoluta” y defendió la tesis de “la imposibilidad de llegar a dicho conocimiento”. Los estudiantes incluyeron tres puntos de vista en tensión (empirista, subjetivista y filosófico), ejemplos y metáforas para dar fuerza a sus argumentos, y terminaron con una conclusión y una pregunta final (sobre la interpretación de la realidad) para promover la reflexión posterior del lector. Finalmente, para atraer la atención del lector, se ilustró el texto con una imagen de la Gestalt, relacionada con el tema de la percepción de la realidad.

Por último, es interesante observar la incidencia del trabajo realizado en clase y de la escritura colaborativa en la reelaboración del texto inicial (ver Anexo 4), al finalizar la unidad didáctica. Así pues, si comparamos los dos textos individuales (inicial y final) es evidente la mejora tanto en el contenido filosófico como en la estructura. A nivel de estructura, la organización de las ideas se ajusta a una secuencia argumentativa lógica, lo que permite que el texto final sea percibido como más coherente y más cohesionado que el texto inicial. A nivel de contenido, en el texto final la pregunta filosófica (¿Qué significa “conocer”?) lleva a plantear

explícitamente el problema de la tensión entre el conocimiento y la realidad, y a defender un posicionamiento escéptico, similar al del texto conjunto, respecto a la posibilidad de obtener un conocimiento que sea “un reflejo auténtico de la realidad”. La estudiante introdujo la definición de nuevos conceptos en tensión como: realidad subjetiva y absoluta, y conocimiento ordinario y científico, y los ilustró con ejemplos de su vida cotidiana que le permitieron una argumentación más elaborada. El texto concluyó con una reflexión sobre los límites de la percepción, incorporando la respuesta a la última pregunta del texto conjunto, y una pregunta final que planteaba un nuevo problema filosófico (¿Qué pasa cuando las preguntas no se pueden responder desde el conocimiento científico ni ordinario?).

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo fue analizar las percepciones de los estudiantes de 1º de Bachillerato después de que hubiesen participado en una intervención innovadora de la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía basada en el trabajo colaborativo y la escritura de textos argumentativos como herramientas de aprendizaje.

Los resultados muestran, en primer lugar, que los estudiantes interpretaron positivamente este contexto colaborativo y fueron conscientes de las características de su aprendizaje en relación a las competencias filosóficas de *problematización*, *argumentación* y *conceptualización*. Además percibieron que su aprendizaje estuvo basado en la práctica de la Filosofía y que eso les ayudó a reflexionar sobre temas actuales considerados relevantes por ellos mismos. Su valoración está claramente asociada a la percepción de cambio en el contexto de enseñanza-aprendizaje, a una mayor libertad para participar y a un aprendizaje más significativo (no memorístico).

Cabe señalar que estos resultados contrastan con la percepción de la Filosofía como una materia obsoleta y abstracta constatada en estudios previos (Daniel, 2007; De la Higuera, 2008; García Moriyón, 2007; Martens, 1991; Sarbach, 2005). Por esta razón, a pesar de la tendencia actual a minimizar el peso de las materias de humanidades en el currículum escolar, en un currículum como el actual, cuyo eje central es el desarrollo de competencias, los

resultados obtenidos pueden ser relevantes para valorar la idoneidad de la Filosofía en la etapa del Bachillerato (Tozzi, 1993; 2008; UNESCO, 2007), y alientan a reconsiderar su relevancia para la formación de ciudadanos críticos (UNESCO, 2007; García Moriyón, 2012).

En segundo lugar, los resultados permiten constatar cómo los estudiantes valoraron su participación e implicación en el equipo y el clima de cooperación de las clases de Filosofía que asociaron a un ambiente de trabajo más relajado, dinámico y motivador. Parece pues que, desde la perspectiva de los estudiantes, se refuerzan y validan las características habitualmente atribuidas a las comunidades de aprendizaje (Bielaczyc y Collins, 1999; Onrubia, 2003; Matusov et al., 2012), y al potencial de la ayuda mutua para el aprendizaje defendido desde posiciones socioculturales (Daniels, 2003; Matusov, 1998; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1994; Wertsch, 1993).

Sin que nadie les haya hablado de ello, nuestros estudiantes interpretaron que el contexto en el que estuvieron trabajando les permitió recibir las ayudas de sus compañeros, compartir y contrastar sus ideas, y valoraron este contexto de colaboración como altamente útil para su aprendizaje en términos muy parecidos a los que pretendíamos al desarrollar la propuesta de intervención.

Así pues, de los resultados obtenidos se desprende que la creación de este clima cooperativo, que promueve la participación de todos, la colaboración, y el “inter-pensar” (Mercer, 2001), permite que los estudiantes descubran y valoren positivamente dichos aprendizajes, que, bajo el epígrafe de trabajo en equipo, han sido considerados por la OECD (Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo, 2002) como esenciales para el desarrollo de profesionales en el siglo XXI.

Sin embargo, algunos estudiantes también constataron la desorganización y el trabajo desigual que el contexto colaborativo puede suponer, algo que la investigación previa ha puesto reiteradamente de manifiesto (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Ede y Lunsford, 1990). Por otro lado, también aludieron a las discusiones generadas, en ocasiones, en el seno de los equipos. A pesar de los mecanismos que les proporcionamos para regular el trabajo en equipo

(autoevaluación y diarios de equipo), algunos estudiantes percibieron dificultades para gestionar los conflictos. Resulta pues necesario reforzar estos mecanismos de regulación, así como también ofrecer más espacios para reflexionar sobre lo que implica cooperar para evitar la difusión de la responsabilidad individual.

Por último, los resultados muestran valoraciones muy positivas respecto al uso de la escritura como herramienta para aprender, en este caso la Filosofía, algo especialmente inusual según la investigación en este ámbito (Mateos, Villalón, De Dios y Martín, 2007). Los estudiantes valoraron especialmente la colaboración para escribir un texto filosófico y la argumentación de sus opiniones, tanto frente a sus mismos compañeros como a la audiencia a quien se dirigía el texto. Manifestaron que mediante la escritura individual y colaborativa se plantearon preguntas filosóficas, indagaron sobre nuevos conceptos que les incitaron a desarrollar una mirada más profunda del mundo cotidiano, aprendieron a organizar sus ideas en un discurso lógico y a utilizar un lenguaje más filosófico, clarificaron conceptos y, lo más importante, relacionaron la Filosofía con su vida, aprendieron a filosofar.

Parece pues que los estudiantes descubrieron el valor epistémico de la escritura que la investigación viene propugnando desde hace varias décadas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Russell y Yáñez, 2002; Corcelles, 2008, 2010). Sin embargo, también en este caso, los aspectos negativos fueron atribuidos a algunas de las dificultades inherentes al propio proceso de escribir, como la elección del tema, la elaboración de un texto argumentativo cohesionado, la lentitud de la escritura en equipo y la dificultad para llegar acuerdos; aspectos todos ellos etiquetados como problemáticos en las tareas de escritura colaborativa (Corcelles, 2010; Ede y Lunsford, 1990; Erkens et al., 2005; Milian, 1999). En este sentido, futuros estudios podrían considerar la formación previa en la gestión de la escritura colaborativa para minimizar la percepción negativa de esta práctica.

No queremos concluir sin mencionar las limitaciones de la investigación presentada, relativas al hecho de haber trabajado en un solo centro y, consecuentemente, disponer de datos asociados tan sólo a un contexto particular; pese a

ello, consideramos que los resultados pueden contribuir a comprender cómo interpretan los estudiantes los contextos en los que se utiliza el trabajo en equipo y la escritura como herramientas epistémicas, así como también ayudar a fundamentar empíricamente algunas de las ventajas de la adopción del modelo teórico del aula como comunidad de aprendizaje. Del análisis de las percepciones negativas de los estudiantes se desprende también la importancia de la provisión de ayudas para facilitar el aprendizaje colaborativo, algo que debería formar parte de la agenda de la investigación en este ámbito en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M.M (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bazerman, C. (2012). Writing with Concepts: Communal, Internalized, and Externalized. *Mind, Culture, and Activity*, 19 (3), 259-272.
- Bereiter C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T.N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. En C. Reigeluth (Ed.): *Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' Perceptions. *International Education Journal*, 4 (3), 177-191.
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. (pp. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación educativa*. 175, 33-35.
- Corcelles, M. (2010). Construir la veu filosòfica mitjançant l'escriptura col·laborativa: una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull (URL). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-0923110-124327 B.39059-2010>
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Daniel, M.F. (2007). L'apprentissage du philosophe: incidences positives et conditions d'application. *Diotime*, 32. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De la Higuera, J. (2008). ¡No despidamos a la filosofía, renovemos su contrato!, *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 5, 51-64.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13 (3), 385-425.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing, *Computers in Human Behavior*, 21 (3), 463-486.
- García Moriyón, F. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la

- filosofía. *Revista Del Instituto De Filosofía. Episteme*, 27 (1).
- García Moriyón, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: Metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de filosofía*, 14, 129-152.
- Gokhale, A.A (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7, 22-30.
- Johnson, D, Johnson, R., y Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*, University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center. Recuperado de: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Keyton, J., y Beck, S.J. (2008). Team attributes, processes, and values: A pedagogical framework. *Business Communication Quarterly*, 71 (4), 488-504.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. BCN. Paidós.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo/IREF.
- Martens, E. (1991). *Introducció a la didàctica de la filosofia*. València: Universitat de València.
- Martínez Fernandez, R., Corcelles, M. y Cerrato, M. (2011) The Conceptions about Teamwork Questionnaire: design, reliability and validity with secondary students. *Educational Psychology*, 1-15.
- Recuperado de:
DOI:10.1080/01443410.2011.610295
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction*, 11, 305-329.
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M.J., y Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Matusov, E., von Dyke, K. y Han, S. (2012). Community of Learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14 (1), 42-72.
- Mayer, R. y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. New York: Brown
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moliner, L., Coll, M. y Duran, D. (2011) Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2002). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Recuperado de: www.deseco.admin.ch
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki*, 63, 37-46.
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328, 463-466

- Paul, P. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 130, 27-38.
- Prior, P. (1998). *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Revenga Ortega, A. (1999). Didáctica de la filosofía y sistema educativo. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VI, (20), 19-28.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Russell, D.R y Yañez, A. (2002). Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. En C. Bazerman y D. Russell, (Eds.): *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing* (pp. 331-362). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Sarbach, A. (2005). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa i de investigación. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat>
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Storch, N (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 153-173
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'elaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-32.
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. *Diotime*, 36. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tynjälä, P., Mason, L., y Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) UNESCO Intersectoral Strategy on Philosophy. *Diogenes*, 56 (4), 95-100.
- Vasan, NS., DeFouw, D.O. y Compton S. (2009). A survey of student perceptions of team-based learning in anatomy curriculum: Favorable views unrelated to grades. *Anatomical Sciences Education*, 2, 150-155.
- Vásquez, M. (2007). Ser profesor de filosofía en España. *Diotime*, 33. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Vigotsky, S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Barcelona, EUMO. (Orig. 1962)
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

ANEXO 1

Cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes respecto al contexto colaborativo de aprendizaje de la Filosofía

A) Contexto de aprendizaje colaborativo de la Filosofía	
1. ¿Has aprendido a argumentar tus opiniones?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. ¿Has aprendido a problematizar?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. ¿Has aprendido a definir y a usar conceptos filosóficos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. ¿Consideras que el aprendizaje realizado en el aula de Filosofía te ha ayudado a reflexionar críticamente sobre tu vida y sobre la sociedad actual?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. ¿Consideras que la organización del aula te ha facilitado participar y dar tu opinión?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. Aspectos positivos y negativos del contexto de aprendizaje de la Filosofía	
B) Valoración del trabajo en equipo	
7. ¿Te gusta trabajar en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. ¿Te ha gustado que el aula de Filosofía se haya trabajado habitualmente en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. ¿Cómo valoras la colaboración y el trabajo conjunto entre los miembros de tu equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. ¿Cómo valoras la participación e implicación en el equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
11. ¿Crees que tus compañeros te han ayudado a aprender y a pensar?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
12. ¿Crees que has ayudado a tus compañeros y que has aportado cosas interesantes a tu equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
13. ¿Tienes la sensación de que estás más implicado cuando trabajas en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
14. Aspectos positivos y negativos del trabajo en equipo	
C) La escritura filosófica como herramienta para aprender	
15. ¿Escribir textos filosóficos individuales y colaborativos te ha ayudado a aprender Filosofía?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
16. ¿Crees que las actividades de escritura colaborativa te han ayudado a aprender Filosofía?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
17. ¿Cómo valoras el proceso de escritura colaborativa?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
18. ¿Cómo valoras el proceso de coevaluación de los textos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
19. ¿Cómo valoras el resultado final de los textos conjuntos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
20. Aspectos positivos y negativos de la escritura filosófica	

ANEXO 2

Ejemplo de un texto inicial de la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Texto inicial de Inés, miembro del equipo Homer’s.

¿Qué queremos decir cuando decimos que conocemos algo?

Desde que el ser humano existe, su vida ha estado repleta de preguntas que se ha ido planteando.

El pensamiento humano en las diferentes fases evolutivas del hombre, siempre se ha preguntado de dónde proviene el conocimiento. Debemos tener en cuenta que el ser humano es el único animal entre todos los seres vivos que tiene conciencia de sí mismo.

Es probable que el origen del conocimiento humano esté no sólo en la evolución biológica de su cerebro sino también en la capacidad de reconocerse como individuo y como grupo.

El conocimiento se puede entender en un sentido general y amplio como la ampliación de la razón, de la capacidad de razonar del hombre, y en sentido más concreto como algo que sabemos, que conocemos su existencia, su utilidad, como está hecho, etc. El conocimiento desde un punto de vista psicológico es lo mismo que hablar del contenido de la mente, por tanto, el conocimiento se obtiene a partir de un proceso de aprendizaje que también comprende las experiencias vividas durante la vida, las creencias como los valores, etc.

ANEXO 3

Ejemplo de un texto filosófico de un equipo en la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Escritura colaborativa del equipo Homer’s.

¿El conocimiento nos permite encontrar la realidad?

Si preguntáramos a cualquier persona qué es la realidad, nos respondería: todo lo que vemos y oímos. ¿Es realmente así? ¿Qué es la realidad?

Antes de escribir un texto sobre la temática que hemos escogido, el del conocimiento y la realidad, deberíamos determinar qué es lo que nosotros consideramos como realidad. Como “realidad” es un concepto subjetivo y difícil de definir, utilizaremos diferentes argumentos para intentar explicar lo que creemos que es.

Cuantos más grados de conocimiento tenemos, más conciencia de la realidad obtendremos pero nunca llegaremos a una realidad absoluta. Podemos hablar de la realidad desde un punto de vista físico, es decir, englobamos todo lo que vemos y percibimos mediante nuestros sentidos. Un ejemplo sería la realidad que vemos los seres humanos y la que ven los perros, mientras que nosotros lo vemos todo de color, los perros lo ven en blanco y negro. ¿Quién ve la realidad verdadera? Ambos, pero la ven de diferente manera. Por tanto, la realidad es subjetiva.

Hay dos posiciones para definir la realidad de una manera filosófica: la empirista, que dice que la realidad es aquella que captas con los cinco sentidos, como el ejemplo de los perros antes mencionado. Y, por el otro lado, tenemos el posicionamiento subjetivista, que afirma que la realidad es lo que vemos según nuestras emociones, nuestra



moral, nuestros conocimientos, etc. Y aún podríamos añadir un tercero, aquel que considera la realidad como el horizonte del conocimiento. Imaginemos un hombre remando en medio del océano que quiere llegar en el horizonte y por mucho que reme nunca lo conseguirá.

Pues eso es lo que nos está pasando actualmente y lo que nos ha pasado siempre: por muchos avances tecnológicos que haya, siempre habrá preguntas que no podremos contestar. Hoy en día nos encontramos con dudas que no tienen solución.

Esto lo podemos explicar con uno de los métodos más utilizados en la filosofía: el de formularnos preguntas, encontrar respuestas que nos llevan a formular más y más preguntas, pero sin encontrar nunca una respuesta final: es el juego del ¿Por qué? ¿Y por qué? ¿Y por qué?

Como conclusión, creemos que nunca podremos definir con exactitud el concepto de realidad, ya que éste es subjetivo y ha sido creado por el ser humano, para poder explicar o incluir todos los fenómenos que pasan en la vida.

Si nos centramos en el concepto de conocimiento, pensamos que realmente nos ayuda a ampliar nuestra realidad o nuestro concepto de realidad, es decir, que a medida que adquirimos más conceptos e ideas nuestra realidad podría ser más exacta. ¿Pensáis que la realidad de una persona es diferente de la de otra o simplemente es que la interpretamos diferente? ¿Qué opináis?

ANEXO 4

Ejemplo de un texto filosófico final de la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Texto final de Inés, miembro del equipo Homer’s.

¿Qué significa “conocer”?

Desde que el ser humano existe, ha sentido siempre una irresistible curiosidad que se podría definir como “el deseo de conocer” que le ha llevado intentar explicar la realidad desde puntos de vista muy diferentes a lo largo de su historia. Ahora bien, ¿qué significa “conocer”?

El conocimiento es algo que sabemos de su existencia a través de los cinco sentidos y del uso que hacemos de la razón. Aun así, no podemos estar seguros de que nuestro conocimiento es el auténtico reflejo de la realidad.

La percepción nos puede dar un conocimiento de la realidad subjetivo, por tanto, la realidad no es única. Cuanto mayor es el conocimiento que tenemos, más conciencia de la realidad obtendremos pero nunca llegaremos a una realidad absoluta. La conciencia de sí mismo que tiene el hombre, su reconocimiento como individuo y como grupo, lo ha dotado de razón y capacidad de pensamiento. Por ello, el ser humano ha desarrollado diferentes tipos de conocimiento: el conocimiento ordinario y el científico.

El conocimiento ordinario es aquel conocimiento simple y directo que se aprende socialmente y que se transmite de generación en generación y que forma parte de la supervivencia. Por ejemplo, todos hemos aprendido que debemos comer con cubiertos.

El conocimiento científico es una construcción de la realidad que responde a la necesidad humana de comprender el mundo y explicarlo. Es un conocimiento objetivo. Como por ejemplo, saber cómo se transmite un virus y diseñar una vacuna.

Conocer implica un proceso de aprendizaje. Es imposible conocer sin aprender. Los aprendizajes de los individuos vienen condicionados por sus características psicosociales, es decir, cada individuo reconocerá una misma realidad de manera diferente en función de sus experiencias vividas, su estado emocional etc.

Un ejemplo sería el cuento de la caperucita roja. El cuento habla de un conflicto entre ella y el lobo. Si el lobo tuviera la oportunidad de contar la historia desde su perspectiva, todos veríamos su punto de vista.

Llego a la conclusión de que la realidad puede tener mil caras pero la percepción es única: sólo vemos una parte según la personalidad, las experiencias, los deseos, la cultura, el estado afectivo etc., por tanto, el conocimiento no es absoluto.

Como hemos dicho al principio, el deseo de conocer nos hace plantearnos preguntas y buscar respuestas, pero ¿qué pasa cuando las preguntas no se pueden responder desde el conocimiento científico ni ordinario?

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación, 200 páginas. ISBN: 978-956-8200-26-8

Rosel Bolívar Ruano
rosel_br@hotmail.com
Universidad de Granada

Fecha de recepción 15/02/2013 · Fecha de aceptación
18/04/2013
Dirección de contacto:
Rosel Bolívar Ruano
Universidad de Granada
18071 Granada

Linda Darling Hammond es ya conocida entre el público de habla hispana, particularmente por su gran (en extensión y en contenido) libro: *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*¹ además de otros textos y libros². Es profesora de la Universidad de Stanford, miembro del directorio de la “National Commission on Teaching and America's Future” (1994-2001) y fue presidenta de la American Educational Research. Asesora del gobierno de Obama en Educación, es una de las pensadoras más relevantes e influyentes en Educación, al tiempo que comprometida por una mejora progresista.

Con motivo de su estancia en Chile para impartir unas conferencias se editó el libro que reseñamos, formado por una muestra de seis trabajos que la autora escogió como más *representativos de su trabajo* en los últimos años. Estos capítulos, ya editados en revistas o capítulos de libro en inglés, son los siguientes: *Construyendo la formación docente del siglo XXI*; *El impacto de cinco programas para formar directores: Qué funciona y cómo lo sabemos*; *Más allá de la burocracia: Reestructurar las escuelas para lograr un “alto desempeño”*; *Cumplir la promesa: El rol de las políticas en la reforma educativa*;

Estándares, rendición de cuentas y reforma escolar; y *Dos futuros de la reforma educativa: ¿Qué estrategias mejorarán la enseñanza y los aprendizajes?*

Presentado por José Weinstein (Director de la Fundación Chile), que realiza una breve reseña del contenido del texto, la propia Darling-Hammond hace un prólogo *ad hoc*, donde subraya los pilares en los que se debe asentar un buen sistema educativo actualmente y sobre los que tratan, en distinto orden, los trabajos seleccionados. Estas piedras angulares son: una clara visión del tipo de aprendizaje requerido en el siglo XXI, traducida en currículos y evaluaciones razonables; inversiones en los conocimientos y competencias del profesorado para apoyar ese tipo de aprendizaje y transformar las escuelas; apoyo para nuevas formas de organización en las escuelas; y recursos adecuados y equitativos, unidos a un acceso abierto, para crear un sistema escolar que promueva una Educación de alta calidad para todos los jóvenes. El recorrido que realiza la autora da cuenta de temas como el rol del docente en el siglo XXI, los resultados de diferentes planes de formación de docentes y directivos de alto desempeño, la necesidad de estándares de enseñanza y los fundamentos de la reforma educativa.

Los dos primeros capítulos se dedican a la *formación del profesorado*, sobre la que tanto ha trabajado y escrito la autora, y a la formación de directores, sobre lo que

ha trabajado últimamente. Los sistemas educativos tienen que ser capaces de “atraer candidatos con gran capacidad académica y comprometidos; formarlos con contenidos sólidos, conocimientos pedagógicos y habilidades prácticas; desarrollar sus capacidades para trabajar de manera efectiva con un universo muy variado de estudiantes; y apoyar sus pasos iniciales para que se vuelvan muy competentes y permanezcan en la profesión” (pp. 12-13). Contra la imagen social extendida, la enseñanza no es una actividad sencilla, que no requiere una alta cualificación. Los profesores se ven confrontados con decisiones complejas, que descansan en diferentes tipos de conocimiento y competencias, de cuyo dominio depende que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de aprender. Por eso precisamos modelos poderosos de formación docente, coherentes y con amplia experiencia clínica supervisada. Por su parte, el segundo capítulo, de modo paralelo, se dedica a cómo deben ser los *programas formativos de directores y directoras*, basándose en cinco programas ejemplares de formación, realizados por distintas universidades americanas. Promover el liderazgo pedagógico, integración de experiencias prácticas basadas en problemas, la adecuada selección de los candidatos, el recurso a mentores con amplia experiencia en el cargo, son algunos elementos comunes de estos buenos programas formativos para la dirección.

Sin embargo, como señala la autora, de poco vale contar con buenos profesores y directores si las escuelas no están organizadas para promover buenas prácticas que posibiliten que todos los alumnos puedan conseguir buenos aprendizajes. El capítulo 3 (“Más allá de la burocracia: reestructurar las escuelas para lograr un ‘alto desempeño’”) se refiere al diseño de las escuelas, particularmente los tipos de cambios que se requieren para transformarlas en *organizaciones de aprendizaje* diseñadas para promover un alto desempeño tanto del profesorado como del alumnado. Estos cambios son, principalmente: estructuras de trabajo que permiten un alto desempeño; existencia de

estructuras de poder y autoridad descentralizadas y compartidos; contar con sistemas de conocimiento e información compartidos; y sistemas de incentivos para docentes y estudiantes que estén al servicio de la mejora de los aprendizajes. Las escuelas actuales no están diseñadas para responder a las necesidades de desarrollo de su personal, por eso se precisa una reestructuración o nuevo diseño organizativo para acercarlas a organizaciones que aprenden.

La experiencia de las *charter schools*, cada vez más extendidas en Estados Unidos, donde existe una heterogénea situación en cuanto a su legislación, modelo institucional e importancia cuantitativa en distintos estados, es analizada en el capítulo 4, escrito conjuntamente con K. Montgomery. Similares a nuestras escuelas “concertadas”, la autora defiende que, si estas escuelas “han de servir al bien común, es clave exigir políticas de admisión abiertas y rechazar las admisiones selectivas que contienen las semillas de un sistema privatizado donde las escuelas se diferencian por su capacidad para escoger a sus estudiantes más que por la capacidad de los estudiantes y sus familias para escoger sus escuelas” (p. 129).

Los dos últimos capítulos se dedican a qué estrategias de la *política educativa* son más adecuadas actualmente para promover las reformas educativas. En el 5 (“Estándares, rendición de cuentas y reforma escolar”) hace un agudo análisis y crítica sobre los efectos perversos que se han producido a partir de las pruebas externas de los centros, desde las reformas basadas en estándares, promovidas por la administración Bush. Ahora que en nuestro país se tiende a la rendición de cuentas, es una excelente lectura este documentado trabajo, que defiende: “la rendición de cuentas no consiste en medir el desempeño estudiantil, sino en mejorarlo”. Si bien son precisas determinadas presiones externas, mal planteado (premios y castigos), conlleva empeorar el sistema, pues la finalidad no es etiquetar una escuela o un niño, sino desarrollar un programa que facilite su desarrollo y mejora. Se trata entonces de cómo construir capacidades

profesionales, estructurar las escuelas para el aprendizaje de los alumnos, y garantizar las oportunidades para aprender. Una rendición de cuentas “genuina”, dice, “exige estándares más elevados y un mayor respaldo para los alumnos, profesores y el aprendizaje escolar” (p. 173). Sancionar a las escuelas basándose en resultados en determinadas pruebas y cerrar otras, precisamente las que atienden a alumnos más vulnerables, no puede ser una estrategia de mejora.

Si las escuelas del siglo XXI enfrentan nuevas demandas, las estrategias para hacerlo difieren. El último capítulo (“Dos futuros de la reforma educativa: ¿qué estrategias mejorarán la enseñanza y los aprendizajes”) examina dos posibles futuros para las reformas escolares, dependiendo de si apuntan a controles aún más prescriptivos, punitivos y verticales, en un contexto de recursos inequitativos, o si abren la posibilidad para que profesores, líderes escolares y comunidades empoderados, con conocimientos y comprometidos colaboren en aras de una mejora continua. “Mi punto de vista – comenta Darling-Hammond– es que las reformas basadas en la equidad y en la construcción de capacidades han demostrado ser más efectivas que aquellas basadas en la competencia e incentivos” (p. 183). Por eso, en su lugar, es mejor centrarse en apoyar una docencia de alta calidad, en buenos aprendizajes, y un financiamiento equitativo. El libro finaliza con una advertencia, oportuna en nuestro contexto: “Es necesario insistir que cada sistema educativo debiera reconocer cuáles son sus fortalezas y construir a partir de lo preexistente. Muchos reformadores piensan que su trabajo consiste en hacer tabula rasa y comenzar con una idea completamente nueva. Sabemos que este tipo de cambio

rara vez perdura y conduce a los cambios pendulares en las políticas” (p. 198).

De acuerdo con Darling-Hammond, entre las necesidades más importantes de los sistemas educativos se encuentra el *cambio de foco del sistema escolar*, que hoy está centrado en la competencia de mercado, la clasificación por desempeño, recompensas y castigos. Esta es una de las causas de la inequidad en la Educación y se contrapone al cambio más holístico que países como Finlandia y Singapur desarrollan con miras a la Educación del Siglo XXI. Si sólo nos importan los resultados finales alcanzados en pruebas externas, entonces la compensación de desigualdades o la equidad como indicadores de calidad no cuentan. La mejora y el compromiso no pueden venir por la presión bruta, sino por aquella que aporta recursos para la mejora. La cuestión, pues, no es *estándares o evaluaciones externas sí o no*, sino *qué estándares y evaluaciones y para qué*.

NOTAS

1. Barcelona: Ariel, 2001. También editado en México: Secretaría de la Educación Pública, 2004. Una buena reseña del prof. Jesús Domingo en <http://www.edrev.info/reviews/revs35.htm>
2. Otros trabajos en castellano: Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz (2012). *Pensamiento educativo (PEL)*, 29 (2), 1-20; y con M.W. McLaughlin: Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma (2004). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 16 pp. Ambas revistas son electrónicas. También como editora en el libro Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

La Serna Studzinski, K. (2011). *Retos para el aprendizaje: De la Educación Inicial a la Universidad*. Lima: Universidad del Pacífico. 325 páginas. ISBN: 978-9972-57-184-8

Tomás Caycho Rodríguez

tcaicho@uigv.edu.pe

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú

Fecha de recepción 14/01/2013 · Fecha de aceptación 16/04/2013

Dirección de contacto:

Tomás Caycho Rodríguez

Facultad de Psicología y Trabajo Social

Universidade Inca Garcilaso de la Vega

Avda. Petit Thouars, 248

LIMA (Perú)

La literatura peruana y latinoamericana sobre aprendizaje crece de manera extraordinaria, siendo la calidad de ella por demás excelente. En esta línea de trabajos publicados en los dos últimos años encontramos precisamente *Retos para el aprendizaje: De la educación inicial a la universidad*, obra dedicada a presentar, mediante los hallazgos de una serie de investigaciones, cómo el proceso de aprendizaje de los estudiantes se encuentra afectado por los conocimientos previos y se construye de manera activa en interacción con otros agentes de desarrollo.

La obra, resultado del trabajo de seis especialistas, expone en cuatro capítulos los siguientes temas: *El producto del aprendizaje: el rendimiento académico* (La Serna); *La importancia de la educación inicial para el rendimiento escolar* (Basurto y Gonzales), *¿Explican la formación y las estrategias didácticas del docente las diferencias del rendimiento académico de los estudiantes de colegios públicos y privados?* (Serván y Tantaleán) y *¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso*

en la Universidad del Pacífico (Beltrán y La Serna).

El lenguaje de las diferentes contribuciones es didáctico, siendo esta una de las grandes cualidades del libro. El primer capítulo, se inicia con una conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, para dar paso luego al estudio del resultado de dicho proceso: el rendimiento académico. En seguida se pasa revista a los diferentes factores explicativos del rendimiento académico (factores de identificación, psicológicos, sociofamiliares, académicos y pedagógicos). En este capítulo se consideran los aportes brindados por investigaciones llevadas a cabo desde la Pedagogía, Psicología, Sociología, etc., tanto a nivel internacional como nacional. El capítulo finaliza con algunas conclusiones derivadas de la evidencia empírica revisada.

Diversos estudios sugieren a la Educación Inicial como una estrategia pertinente para el aumento de la eficiencia escolar (Cueto y Díaz, 1999). El segundo capítulo, busca evaluar el beneficio de una política orientada a ampliar la cobertura de la Educación Inicial en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, para lo cual se analiza el impacto de la asistencia a Educación Inicial, diferenciando entre programas escolarizados y no escolarizados y la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos menores. El capítulo, que busca contribuir al debate acerca del impacto de la Educación Inicial en

el rendimiento posterior, revela el escaso impacto de los programas no escolarizados de Educación Inicial así como la importancia del involucramiento de las madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

El tercer capítulo, busca determinar el impacto de las características asociadas al desempeño de los docentes (formación académica, estrategias de aprendizaje, etc.) sobre el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundario de colegios, públicos y privados. Específicamente, el análisis se centra en el efecto de la formación del docente y de las diversas técnicas y métodos de enseñanza que ellos aplican. El capítulo revela el aporte de la formación académica del docente para explicar las diferencias en el rendimiento académico entre estudiantes de centros educativos públicos y privados, y la importancia de que los mismos docentes sean capaces de emplear distintos métodos para resolver problemas, de aplicar diferentes sistemas de evaluación y de ofrecer explicaciones alternativas a los estudiantes.

El cuarto capítulo, busca analizar la evolución del rendimiento académico. Así, aquí se tiene como objetivo determinar si las variables estudiadas en el capítulo anterior continúan explicando el desempeño académico en la Universidad, luego del primer año de estudios. La red de protección social ofrecida por la familia contribuye al rendimiento universitario. Importante para la Psicología es observar que tanto factores psicológicos como elevados niveles de aptitud numérica y gregarismo son importantes para diferenciar entre estudiantes de mejor y peor rendimiento universitario.

Dos son los denominadores comunes de la variedad de trabajos que conforman este

volumen: el rigor metodológico y la realidad educativa peruana y latinoamericana como objeto de estudio. Cada trabajo contenido en *Retos para el aprendizaje: De la Educación Inicial a la Universidad* contiene ideas estimulantes de prolongada reflexión. Leerán esta obra con interés profesionales y estudiantes interesados en temas educativos. En sus páginas, los procesos de identificación, psicológicos, sociofamiliares, académicos y pedagógicos involucrados en el rendimiento académico se perfilan como un saber necesariamente problemático, como problemático es su objeto de estudio y, por tanto, problemáticas son sus conclusiones. Esta es una obra con aristas polémicas y, precisamente por ello, obra sugerente e incitadora de relecturas y comentarios.

Retos para el aprendizaje: De la Educación Inicial a la Universidad intenta abordar la problemática educativa desde diversos ángulos: la Psicología, Sociología, Economía, Pedagogía y Política. Esta obra, que enriquece la bibliografía psicológica y educativa peruana y latinoamericana, es una reiterada expresión de la fuerza creativa y de la constante disciplina de trabajo de su autor. La obra, en sus cuatro capítulos, nos cautiva con su capacidad analítica, nos sorprende con su conocimiento y nos angustia al confrontarnos con una visión compleja en sus matices y precisa el análisis de los procesos a los que dedica su interés. Educadores y psicólogos encontrarán en este libro una aproximación certera a los procesos de aprendizaje como realidad nacional. La lectura de esta obra, un libro que por momentos asume la forma de un tratado acerca del problema educativo nacional, es casi una obligación.

**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.