

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

12

Vol. 2

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 12 (2)
Octubre 2014

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 GALLEGU 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 PALMER 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
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. 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 12 (2), Octubre de 2014

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

HAYA, I., ROJAS, S. y LÁZARO, S. *Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”*..... 135

LÓPEZ HERNÁNDEZ, L. y SABATER FERNÁNDEZ, C. *Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia* 145

CORTÉS VEGA, M^ªD. y MORIÑA DÍEZ, A. *Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud* 164

GARCÍA GÓMEZ, S. *La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica?* 176

LOREDO GUTIÉRREZ, X. y SILVA VALDIVIA, B. *Variables asociadas á competencia gramatical e léxica en galego e castelán do alumnado de Galicia ao final do ensino obrigatorio* 191

ORTEGA, T. y PECHARROMÁN, C. *Errores en el aprendizaje de las propiedades globales de las funciones* 209

TRESSERRAS, A, ÁLVAREZ URÍA, A., ZELAIETA, E. y CAMINO, I. *Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela* 222

CEBREIRO, B., FERNÁNDEZ MORANTE, C. y ARRIBI, J. *Moodle: ¿la navaja suiza?*..... 234

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

MARTÍNEZ REYNÉS, M^ªR., ESTRANY BERTOS, J., CONDE VILA, M. y INARAJA RAMÓN, M. *Seguimiento, tutorización y evaluación de prácticas externas mediante plataforma virtual de trabajo colaborativo: la experiencia en el Grado de Geografía* 254

RECENSIONES

SIERRA MARTÍNEZ, S. *Lahora, C. (2013). Las aulas de 0 a 3 años. Su organización y funcionamiento.* Madrid: Narcea de Ediciones, 166 páginas. ISBN: 978-84-277-1914-9 269



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

MORAGÓN ARIAS, M^aP. *Cacciamani, S. (2014). Formular hipótesis. Para construir el conocimiento.* Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 142 págs. ISBN: 978-84-277-2032-9 271

ARIAS CORREA, A. *Blanchard Jiménez, M. (Coord.) (2014). Transformando la sociedad desde las aulas: metodología del aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador.* Madrid: Narcea de Ediciones. 229 págs. ISBN: 978-84-277-2018 274

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

El porcentaje de rechazo de artículos es del 79,3%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 12 (2), October 2014

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

HAYA, I., ROJAS, S. and LÁZARO, S. *Methodological notes on inclusive research: "I would like you to tell everybody that an intellectually disabled person has his own thinking"* 135

LÓPEZ HERNÁEZ, L. and SABATER FERNÁNDEZ, C. *Audiovisual media and bullying: best practices for prevention and promoting coexistence* 145

CORTÉS VEGA, M^aD. and MORIÑA DÍEZ, A. *Lights and shadows in Higher Education from the perspective of students with disability in the area of Health Sciences* 164

GARCÍA GÓMEZ, S. *Research on Initial Professional Qualification Programs' students. The base line for the Basic Professional Training program?* 176

LOREDO GUTIÉRREZ, X. and SILVA VALDIVIA, B. *Variables associated with grammatical and lexical competence in galician and spanish of the Galician students end of compulsory education* 191

ORTEGA, T. and PECHARROMÁN, C. *Errors in the learning process of the global properties of functions* 209

TRESSERRAS, A., ÁLVAREZ URÍA, A., ZELAIETA, E. and CAMINO, I. *The pedagogy of the situation: creative drama at school* 222

CEBREIRO, B., FERNÁNDEZ MORANTE, C. and ARRIBI, J. *Moodle: the Swiss Army Knife?.....* 234

RESEARCH EXPERIENCES

MARTÍNEZ REYNÉS, M^a R., ESTRANY BERTOS, J., CONDE VILA, M. and INARAJA RAMÓN, M. *Monitoring, tutoring and evaluation of internship through the e-portfolio: the experience of Geography degree* 254

BOOK REVIEWS

SIERRA MARTÍNEZ, S. *Lahora, C. (2013). Las aulas de 0 a 3 años. Su organización y funcionamiento. Madrid: Narcea de Ediciones, 166 páginas. ISBN: 978-84-277-1914-9* 269

MORAGÓN ARIAS, M^aP. *Cacciamani, S. (2014). Formular hipótesis. Para construir el conocimiento. Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 142 págs. ISBN: 978-84-277-2032-9* 271

ARIAS CORREA, A. *Blanchard Jiménez, M. (Coord.) (2014). Transformando la sociedad desde las aulas: metodología del aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador.* Madrid: Narcea de Ediciones. 229 págs. ISBN: 978-84-277-2018 274

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

The rejection rate of this journal amounts to 79,3%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”

Ignacio Haya
hayai@unican.es

Susana Rojas
susana.rojas@unican.es

Susana Lázaro

Universidad de Cantabria

RESUMEN. Este artículo se propone ilustrar las principales estrategias metodológicas empleadas en un estudio cualitativo que se reconoce en los planteamientos de la investigación inclusiva. El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que pretende conocer los obstáculos y condicionantes que identifican dieciséis personas con discapacidad intelectual para vivir como ciudadanos de pleno derecho. A través de entrevistas y el uso de imágenes pretendemos acceder a sus relatos. Por ello, resulta necesario reflexionar sobre los procesos que ponemos en marcha para dar voz a los participantes en la misma. Los resultados que presentamos nos permiten hacernos una idea, todavía en construcción, de algunas adaptaciones metodológicas en el diseño y desarrollo de la investigación que reafirman el compromiso de los estudios sobre la discapacidad con la participación, el empoderamiento de sus participantes, los derechos y la justicia social. Asimismo, pretenden animar debates sobre el carácter inclusivo de la investigación socioeducativa.

PALABRAS CLAVE. Investigación Cualitativa, Metodología, Investigación Inclusiva, Exclusión Social

Methodological notes on inclusive research: "I would like you to tell everybody that an intellectually disabled person has his own thinking"

ABSTRACT. This article aims to illustrate the main methodological strategies used in a qualitative study that is recognized in the statements of inclusive research. The work is part of a larger research project that aims to meet obstacles and constraints identified by sixteen intellectually disabled people to live as full citizens. Through interviews and the use of images intend to access their accounts. Therefore, it is necessary to reflect on the processes put in place to give voice to the participants in it. The results presented allow us to get an idea, still under construction, the methodological key to reaffirm the

commitment of disability studies involving, empowering its participants, rights and social justice. They also seek to encourage discussions on the inclusive nature of the socio-educational research.

KEY WORDS. Inclusive Research, Methodology, Cualitative Research, Social Exclusion

Fecha de recepción 18/02/2014 · Fecha de aceptación 23/10/2014

Dirección de contacto:

Ignacio Haya Salmón

Facultad de Educación. Edificio Interfacultativo

Avda. de los Castros, s/n. 39005-SANTANDER

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la coyuntura de crisis económica por la que atraviesa nuestro país desde finales de la primera década del siglo XXI, junto a las políticas de recortes presupuestarios en el ámbito de la Sanidad, la Educación y los Servicios Sociales nos afectan a todos los ciudadanos, si bien de forma desigual. Resulta complicado dilucidar si estos acontecimientos han colocado a grupos en situación de riesgo de exclusión, como es el caso de las personas con discapacidad, en una posición de mayor vulnerabilidad o simplemente han desvelado un hecho habitual incluso en momentos de bonanza económica: algunos grupos sociales encuentran más obstáculos que el resto para disfrutar de la condición de ciudadanía plena. Con independencia de la hipótesis que se haya asumido como punto de partida, en los últimos años han visto la luz estudios e investigaciones que arrojan datos alarmantes sobre el impacto de la crisis económica en las personas discapacitadas (CERMI, 2009; INE, 2009). De un modo u otro, todas las dimensiones de la vida de estas personas se han visto afectadas como consecuencia del menoscabo de sus derechos fundamentales.

Estos datos nos obligan, en primer lugar, a reconocer la urgencia del compromiso que ha de asumir la investigación social y educativa en este ámbito. En segundo lugar, a cuestionarnos en qué medida la investigación centrada en una realidad como la señalada puede convertirse en inclusiva, esto es, una herramienta que nos ayude a desvelar los mecanismos y procesos a través de los cuales se construye socialmente la desigualdad y la exclusión (Parrilla, 2009). Precisamente, en la tarea de reflexionar acerca del sentido inclusivo de la investigación, adquiere especial relevancia la cuestión metodológica. Para Susinos y Parrilla (2013:93) “las elecciones metodológicas en la

investigación social no son irrelevantes o inocuas”, dichas elecciones construyen nuestra propia identidad como investigadores y a su vez posibilitan o dificultan la creación de nuevos espacios simbólicos en los que dialogar con personas o colectivos que nunca han sido tomados en consideración desde modelos de investigación más tradicionales. También desde la propia teoría social de la discapacidad se ha puesto en valor la conveniencia y adecuación de unos métodos de investigación frente a otros. Este es el caso de los métodos narrativos, como vehículo para acceder a la experiencia de grupos oprimidos que de otro modo no pueden hacer oír sus voces en el discurso académico a través de sistemas tradicionales, más preocupados por la generalización (Booth, 1998). Comienza a cobrar cada vez más sentido para la comunidad académica la necesidad de explorar la propia investigación, principalmente la cuestión metodológica. Con este trabajo, nos aproximamos a ella de forma crítica, con la intención de animar debates que nos permitan construir un conocimiento más sólido sobre el carácter inclusivo de la investigación social y educativa y de los procesos que ponemos en marcha para dar voz a los protagonistas y participantes en la misma.

En consecuencia con todo lo anterior, surge este artículo, en el marco de un trabajo de investigación que se encuentra en desarrollo, cuya finalidad es conocer en profundidad las circunstancias vitales que rodean a un grupo de personas adultas con discapacidad intelectual. Esto es, aproximarnos, a través de sus propias voces, a sus experiencias en diferentes ámbitos vitales tales como: la formación, el empleo, el ocio y las relaciones personales (familiares, afectivas y de pareja). Precisamente, esta aproximación es la que nos permite identificar en sus relatos una amplia variedad de condicionantes y barreras con los que estas personas se encuentran a la hora de ejercer su derecho a disfrutar de una ciudadanía plena. Con todo ello, nuestro estudio supone la posibilidad de construir, junto a las personas con discapacidad intelectual, tiempos y espacios para dialogar

sobre su experiencia vital y sus proyectos de futuro. Sus relatos nos permiten acercarnos a la complejidad y sutileza de su experiencia, además de facilitarnos una aproximación al contexto social y a la cultura en la que ésta se desarrolla (Webster y Mertova, 2007).

La finalidad de este artículo es compartir las reflexiones que se desprenden de nuestro particular análisis acerca de las estrategias metodológicas empleadas en el transcurso del estudio llevado a cabo, nuestra postura como investigadores ante la realidad estudiada y el tipo de relaciones que establecemos con los participantes. En resumen, se pretende rescatar algunas adaptaciones metodológicas que, a nuestro juicio, convierten a las investigaciones en el ámbito de la discapacidad en investigaciones que se reconocen en los planteamientos de la inclusión social y educativa (Barton, 2005). Dejamos para otro momento la presentación de los resultados que evidencian las barreras que estas personas encuentran a la hora de ejercer el control sobre sus propias vidas.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como apuntábamos anteriormente, este trabajo se enmarca en una investigación de carácter más amplio que se encuentra en desarrollo. Trataremos de esbozar aquí, aunque sea de manera sucinta, el planteamiento general de la misma. Anunciábamos más arriba que su finalidad pasa por aproximarnos a la diversidad de realidades vitales que experimentan un grupo de personas con discapacidad intelectual. En cambio, hacer explícita la meta de nuestra investigación no es suficiente si lo que pretendemos ahora es reflexionar sobre el propio sentido que adquiere para los participantes y nosotros mismos el trabajo de investigación. De este modo, se torna necesario considerar en qué medida lo que hacemos puede ser relevante para los participantes en la investigación, los investigadores y el bien común. La investigación se inspira, desde el punto de vista teórico, en principios generales heredados de lo que se ha dado en llamar *modelo social de investigación en discapacidad*, cuya tradición cuenta con una dilatada trayectoria en el contexto anglosajón (Barnes, 2003; Barton, 2009; Oliver, 1992, 2008; Shakespeare y Watson, 1997). Traemos aquí algunos de los más representativos:

- * La investigación debe estar conectada con asuntos de justicia social, equidad y ciudadanía.
- * La investigación ha de promover cambios necesarios que se nutran de una revisión ideológica focalizada en las barreras para la participación, materiales y simbólicas, contra las que luchan las personas con discapacidad.
- * La relevancia de la investigación reside en su carácter transformador, esto es, en la posibilidad que ofrece a las personas discapacitadas y a la sociedad en su conjunto de alcanzar una mejor comprensión acerca de las distintas formas en las que la discapacidad es producida socialmente.
- * La planificación, el desarrollo, las decisiones metodológicas y la difusión de resultados que hacemos en la investigación han de ser permeables al reto de asegurar que ésta es para los participantes una experiencia que los empodera socialmente.
- * Las voces de los participantes en la investigación se convierten en el elemento crucial que otorga credibilidad a la misma.
- * Nos situamos ante una forma concreta de concebir la discapacidad como forma de opresión social.

En nuestro estudio, será la concreción de estos principios la que oriente la toma de decisiones a lo largo de las diferentes fases que podemos identificar en su implementación. De este modo, el trabajo de investigación se articula en torno a cuatro fases: 1) Presentación de la investigación a los participantes, 2) Recogida de información: el desarrollo de las entrevistas, 3) Trabajo con los datos y 4) Difusión de los resultados.

La necesidad de alcanzar una comprensión en profundidad de las experiencias subjetivas de las personas que participan en el estudio en distintas áreas vitales (formación, empleo, ocio, vivienda y relaciones afectivas, entre otras) convierte al paradigma cualitativo-hermenéutico de investigación en el más apropiado para el desarrollo de nuestro estudio (Denzin y Lincoln, 2012). Como veremos más adelante, esta aproximación a las experiencias subjetivas se aborda mediante el uso de las entrevistas semi-

estructuradas como técnica de recogida de datos. De este modo, intentamos reconocer a los participantes como individuos que construyen de manera creativa sus vidas y sus historias, frente a posiciones más tradicionales en la investigación socioeducativa en las que la búsqueda de la generalización incrementa el riesgo de la “desaparición del individuo” (Booth, 1998).

De aquí en adelante, intentaremos hacer un recorrido por cada una de las fases señaladas, explorando el conjunto de actuaciones, decisiones metodológicas y relaciones que se establecen entre todos los implicados en la investigación. Con todo ello, pretendemos ilustrar en qué medida esta apuesta por incorporar estrategias metodológicas que empoderan a los participantes, permite que cada uno de ellos pueda asumir el control en aspectos nucleares del estudio. Asimismo, resulta pertinente poner en valor una serie de reflexiones éticas que cobran relevancia en cada una de las fases.

3. RESULTADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE APOYAN EL SENTIDO INCLUSIVO DE LA INVESTIGACIÓN EN CADA UNA DE LAS FASES

3.1. Primera Fase. Presentación de la investigación a los participantes

En nuestro estudio participan 16 adultos (6 mujeres y 10 hombres) entre 18 y 39 años, de dos comunidades autónomas distintas (Cataluña y Cantabria). Desde el inicio del trabajo de investigación planteamos la importancia de que las personas conozcan la naturaleza del estudio, su finalidad y los tópicos que definen la entrevista. Así, una de nuestras primeras actuaciones consiste en ponernos en contacto con distintas personas que desde el ámbito asociativo apoyan el desarrollo de programas que promueven la autodeterminación y la autodefensa de personas con discapacidad intelectual en cada uno de los contextos geográficos señalados. Esto nos ayuda a contactar con los posibles participantes para explicarles cuáles son los propósitos de la investigación y solicitar su participación. Finalizada la primera toma de contacto, en la que la información de carácter más general es compartida con los participantes, se les expone el contenido de la entrevista y su potencial investigador. Así, los participantes se enfrentan a la entrevista con un conocimiento

previo sobre el sentido y finalidad del estudio, además de una cierta idea del contenido de la misma. Esto facilita que la decisión de participar finalmente en la investigación se realice de manera informada. Cabe añadir que estas actuaciones iniciales contribuyen, en cierto modo, a crear un clima y contexto de investigación en cierto modo más acogedor, en el sentido de cálido.

Finalmente, merece la pena destacar que esta fase concluye con la petición de autorización formal de los participantes para ser entrevistados, grabar el contenido de la entrevista y utilizar o no su nombre real en la difusión de los resultados. Por ello, antes de obtener su consentimiento informado, se hace explícito el compromiso de mantener el anonimato de las personas que lo quisieran y/o de suprimir la información que decidieran una vez finalizada la entrevista o tras su revisión. Para asegurar la comprensión de todas estas cuestiones, se elabora un documento de apoyo de acuerdo con el sistema de “lectura fácil” (García, 2011). Este documento se emplea únicamente con las personas que manifiestan su interés por utilizarlo. La decisión de participar en la investigación, para algunos de los participantes, estuvo supeditada a la autorización expresa de un tutor legal.

3.2. Segunda fase. Recogida de información: el desarrollo de las entrevistas

Sin lugar a dudas, esta fase se convierte en el pilar de nuestro estudio si tenemos en cuenta el sentido y finalidad del mismo. A su vez, cabe esperar que una parte importante del conocimiento e interrogantes que planteamos en este trabajo se desprenda de esta fase de la investigación. La reflexión sobre el desarrollo de las entrevistas, desde un punto de vista metodológico, se convierte así en una tarea ineludible, siempre inacabada.

La técnica empleada para la recogida de datos es la entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011). En ésta, las preguntas se agrupan en torno a seis grandes bloques temáticos: 1) *Autopresentación*, mediante la que se solicita al entrevistado que se presente ante el entrevistador de la manera que él/ella mismo/a elija. 2) *Vivienda*, engloba una serie de cuestiones que nos permiten indagar sobre el entorno vital o hábitat del entrevistado, desde el punto de vista físico,

personal y de convivencia. 3) *Formación y empleo*, agrupa interrogantes acerca de la trayectoria formativa y la situación laboral de la persona entrevistada. 4) *Ocio*, incluye cuestiones sobre el modo en que el entrevistado gestiona su tiempo libre. 5) *Relaciones sociales*, recoge diferentes preguntas acerca del contexto social y las relaciones de amistad. Y 6) *Relaciones afectivas/pareja*, con la que pretendemos aproximarnos a la esfera de relaciones más íntimas y personales de los participantes.

Si bien los tópicos centrales de la entrevista son elegidos por los investigadores, se recuerda al entrevistado que tiene derecho a escoger las preguntas a las que no desea contestar y el compromiso por parte del entrevistador de no insistir en cuestiones sobre las que no quiera hablar. Como podemos observar en el siguiente fragmento, este hecho facilita que los participantes asuman el control acerca del contenido de las conversaciones:

Nacho: Me estabas diciendo lo que era importante en una relación de pareja, ¿tú crees que las relaciones sexuales son muy importantes en una relación de pareja?

Oriol: No te puedo contestar a eso.

Nacho: ¿No quieres o...?

Oriol: No quiero contestarte a eso.

Nacho: No quieres contestar, vale.

(Entrevista a Oriol, 39 años)

Evidentemente, asumir el control sobre el contenido de las entrevistas trasciende al mero hecho de responder o no a las preguntas formuladas por los entrevistadores. La elección de un formato de entrevista semiestructurada permite que el guión de la conversación entre entrevistador/entrevistado se construya, en parte, sobre la marcha. Como consecuencia, los entrevistados introducen también tópicos que para ellos son relevantes y que no han sido planteados necesariamente por el investigador. El siguiente fragmento ilustra esta cuestión:

Susana: Tengo la impresión cuando una persona no tiene una discapacidad se le anima con más facilidad a que se emancipe, a que se vaya de casa, ¿tú cómo lo ves? ¿Crees que es igual?

Gerard: Ahora mismo en la actualidad, creo que tanto las personas con discapacidad como sin discapacidad, irse de casa, con la

crisis económica que hay actualmente es muy difícil, ¡sí!. Yo creo que sí, porque sale mucho en TV que ahora, gente con 28 y 29 años está viviendo con sus padres, porque no pueden, [...] ¡no puedes!

(Entrevista a Gerard, 30 años)

Como podemos observar, el interés de la investigadora pasa por obtener del entrevistado una valoración acerca de las dificultades que una persona discapacitada puede encontrarse a la hora de emanciparse, en comparación con otra considerada no discapacitada. Su pregunta, de ningún modo, hace referencia a aspectos relacionados con el contexto socioeconómico actual. Sin embargo, para Gerard, el asunto de la crisis económica merece mayor atención que la condición de discapacitado. En cierto modo, es él quien dirige la conversación, desvelando tópicos que no habían sido tenidos en cuenta por los investigadores en el guión inicial.

La entrevista se concibe aquí como un recurso flexible, de manera que sea posible, en función de las circunstancias, introducir cambios ad hoc. Por un lado, se trata de incorporar las decisiones y tópicos introducidos por los participantes al desarrollo de la entrevista. Por otro, asegurar las adaptaciones que permitan que ninguno de los adultos sea excluido de la investigación tal y como muestran otros trabajos (Rojas et al., 2013). Precisamente, la revisión de las entrevistas desde el prisma metodológico nos permite identificar diferentes adaptaciones que facilitan que cualquiera de los participantes pueda contar su historia. Por motivos de claridad expositiva las presentamos organizadas en tres grandes ejes:

a) Flexibilización al formular preguntas

Como no puede ser de otro modo, las habilidades lingüísticas y comunicativas de los participantes son diversas. Aún con todo, resulta bastante frecuente que en las entrevistas nos encontremos con respuestas que, desde el punto de vista lingüístico, comparten aspectos comunes. Así, es habitual obtener respuestas que contienen una sola palabra o un monosílabo, frases sencillas, vocabulario muy concreto, ubicación temporal en el presente o silencios particularmente largos. Estos aspectos que afloran en la mayoría de nuestras entrevistas nos demandan prestar especial atención a la formulación de las preguntas si queremos evitar que un estilo comunicativo escueto, por ejemplo,

sea un obstáculo para recoger el relato de todos los participantes. Veamos algunas de las estrategias más representativas adoptadas por los entrevistadores.

Susana: ¿Por qué te gusta más tu habitación?

Marina: ..en la mía tengo una luz, una luz portátil.

Susana: Una luz portátil, uhum.

Marina: Escucho música, veo películas...

Susana: Puedes ver películas, ¿tienes una TV en la habitación?

Marina: No, no tengo tele, la tele del vídeo está en la cocina, esta tele es mía.

Susana: O sea que en tu habitación tú puedes hacer muchas cosas.

Marina: Sí.

Susana: Porque... es tu espacio, ¿no? ¿es solo tuyo, no?

Marina: Silencio.

Susana: Bueno... [la entrevistadora tiene dudas de por dónde seguir, viendo las respuestas tan concretas que da Marina] ¿Te gustaría vivir con otras personas distintas?

Marina: Silencio.

Susana: ¿Te gustaría vivir en otro sitio, con otras personas?

Marina: Suspira.

Susana: (la entrevistadora se ríe) ¿Qué, es muy difícil la pregunta?

Marina: No contesta.

Susana: ¿A ti te gustaría por ejemplo vivir con unas amigas?

Marina: Nooo (contesta rápidamente), tengo enemics

[...]

Susana: No, yo tampoco me iría a vivir con mis enemigos, me iría a vivir con mis amigos.

Marina: Siiii.

(Entrevista a Marina, 22 años)

Este fragmento puede ilustrar varias de las cuestiones a las que hacíamos referencia. Particularmente podemos observar cómo la entrevistadora recoge los datos concretos que facilita la participante (cuando describe qué objetos tiene en su habitación o lo que hace allí) para conversar acerca de sentimientos u opiniones

de orden más abstracto (sentido de pertenencia a un lugar o lo acogedor de los espacios íntimos). A su vez, reconocemos una misma pregunta formulada de diferentes maneras.

En otros casos, la información ha de solicitarse únicamente a través de preguntas directas. Son preguntas que dirigen la atención a lugares concretos y rutinas consolidadas. Asimismo, valoramos la conveniencia de emplear preguntas que sitúan al participante en la dimensión temporal presente.

Nacho: ¿Trabajas por las mañanas, por las tardes? Me decías ahora que venías del trabajo. ¿A qué hora entras más o menos?

Ernesto: Por la mañana a las 9.30.

Nacho: Vale. Y luego sales a las...

Ernesto: 5.15.

Nacho: ¿Comes en el trabajo?

Ernesto: Sí, tenemos un poco así de descanso.

Nacho: ¿Qué llevas la comida tú de casa? ¿Te la ponen allí?

Ernesto: La hacen allí, un catering que tenemos.

Nacho: Muy bien, pues hablaremos luego un poco más del trabajo. Pero bueno, a las 5.15 sales ¿y qué haces cuando sales de trabajar?

Ernesto: Pues me cojo el autobús, y suelo ir a un club de ocio.

(Entrevista a Ernesto, 30 años).

Por otro lado, los participantes suelen emplear la descripción de conductas propias o de los otros como medio para revelar sentimientos o preocupaciones acerca de experiencias vitales significativas. De este modo, tiene sentido que las preguntas sean coherentes con el modo en el que las personas se expresan:

Susana: Y cuando pasaste de C. [institución residencial] al nuevo sitio [hogar de grupo], ¿qué fue lo más difícil?

Luna: Ahora sí que me lo pones... Pues dejar a mis compañeros porque claro, a ver, tú te acostumbras pero vale, sí, y hay algunos que van a estar contigo pero no todos, sobre todo mi novio, bueno y otro monitor. O sea, en general, todo, todo, o sea, porque te cambia entera la vida. O sea, a ver, de estar con 15 personas, tú, tus tareas pero que no es lo mismo. O sea, te

cambia entera la vida... pues vale voy a estar en un chalet donde tengo que hacer las cosas, tengo que cocinar, tengo que planchar. [...] Yo sí, hasta echo de menos hasta a una amiga mía, que la pobre también tiene una manía, la echo muchísimo de menos. Bueno, y ella cuando puede viene al chalet porque la traen a comer y todo pero es que no es lo mismo ya.

(Entrevista a Luna, 37 años).

Probablemente, si se hubiese formulado una pregunta del tipo “¿Cómo te afectó emocionalmente el cambio de vivienda?” no hubiésemos accedido a un relato tan rico en detalles como el que hemos presentado en fragmento anterior.

b) El valor del lenguaje no verbal

Prestar atención exclusivamente al lenguaje verbal nos devolvería una imagen de los participantes absolutamente sesgada e incompleta. La riqueza, valor y credibilidad de sus relatos reside también en las expresiones faciales, el lenguaje corporal, la entonación que dan a sus enunciados, las sonrisas, los silencios, etc... Como investigadores no podemos ignorar estas cuestiones, ni durante el transcurso de la entrevista ni en el proceso de transcripción de las grabaciones de audio.

Susana: ¿Has tenido pareja alguna vez?

Thais: ¡No! (contundente)

Susana: ¿Tú qué crees que es importante en una relación de pareja?

Thais: La sinceridad (...) y la confianza, el uno con el otro.

Susana: ¿Por qué?

Thais: No sé, es que yo, de eso no sé, ¡es que no sé, es que lo veo en casa! (parece nerviosa).

Susana: Bien, esa es tu experiencia, yo os pregunto pero uno puede no tener pareja, uno puede no haber tenido relaciones...

Thais: (me corta)... no, es que yo nada-nada.

Susana: ...claro...

Thais: ...eso es lo que yo, lo que veo, eso es lo que creo yo.

Susana: Tú crees que es tener confianza y ser sinceros...

Thais: ¡Sí! (interrumpe para coger un pañuelo).

Susana: ¿Es lo que tú creas! ¿Tú crees que en una pareja son importantes las relaciones sexuales?

Thais: (Piensa) ¡No!

Susana: ¿No son importantes?

Thais: No, no creo, ¡sí, sí creo que sí! (Enérgicamente) Es que ahora lo he pensado y creo que sí, sí (riéndose).

Susana: ¿Por qué crees que son importantes?

Thais: Porque ahí se nota..., yo creo que ahí te das cuenta si quieres más a la persona o no, ¡es que yo no sé! ¡Eso es algo que creo yo!

Susana: Tú crees que cuando dos personas tienen relaciones sexuales es posible... ¿tú qué crees que pasa cuando dos personas tienen relaciones sexuales?

Thais: no contesta.

Susana: ¿Tú qué imaginas? ¿Qué sienten? ¿O qué se puede sentir?

Thais: (Silencio) Puffff! Es que, como no, ¡es que no lo sé! (risilla) Yo creo que es quieres más a la persona.

[...]

Susana: ¿qué dificultades encuentras para encontrar pareja?

Thais: Yo creo que es eso, que no le gusto a nadie, bueno, le gusto a ese chico [un compañero que a ella no le gusta] y a quién me gusta no, o le gusto como amiga o...

Susana: Ya, pero ¿por qué crees que solo le gustas como amiga?

Thais: No sé (baja el tono de voz, entristece).

Susana: Claro porque tú crees que sólo le gustas a ese chico.

Thais: ¡Sí!

(Entrevista a Thais, 25 años).

Este fragmento por sí mismo, en el que aparecen anotaciones de la entrevistadora sobre el lenguaje no verbal de la participante, nos permite acceder a la complejidad de su discurso, a reconocer los tópicos con los que se encuentra incómoda, le preocupan, le generan dudas e interrogantes o todo lo contrario. En cualquier situación comunicativa, prestar atención al “qué” se dice y al “cómo” nos facilita el acceso al

complejo mundo de significados presente en los relatos e historias de vida.

c) Uso de diferentes canales y soportes comunicativos

En la investigación educativa, el uso de imágenes está adquiriendo una relevancia notable, en parte debido a que éstas poseen un fuerte potencial evocador (Sanchidrián, 2011). En nuestro estudio, utilizamos también imágenes con el fin de ampliar la diversidad de soportes y canales de comunicación. Con ello, aumentamos las posibilidades de que las personas se sientan parte de la investigación (Aldridge, 2007) y mejoramos la comprensión sobre sus experiencias (Hernández-Albujar, 2007). Las diez imágenes que empleamos nos ayudan a elicitar el diálogo en torno a uno de los tópicos de la investigación, el de las relaciones afectivas y de pareja. Se trata de imágenes muy diferentes entre sí (fotografías, acuarelas, unas concretas, otras abstractas) de las cuales el entrevistado ha de escoger una que mejor represente su idea de pareja. Lo más habitual, como ilustra el siguiente fragmento, es que la imagen seleccionada oriente la conversación hacia la expresión de sentimientos y emociones en torno al mundo afectivo, la experiencia de la maternidad/paternidad, las relaciones sexuales, el propio cuerpo, etc...

Susana: A ver, cuéntame por cuál te decides, cuál de esas significaría lo que...

Luna: A mí me gustaría ésta [Señala la imagen de una pareja heterosexual con un bebé]

Susana: A ti te gustaría que eso fuera tu vida en pareja con P., ¿por qué?

Luna: Porque oye, formar una familia, tampoco estaría mal para una persona como yo.

Susana: Oye, una persona como tú, ¿qué significa eso?

Luna: Digo yo, a veces se da si estamos de acuerdo, no sé. O sea, a ver, que yo pienso que sí, que podría hacerlo pero que no puedo porque tampoco tengo trabajo, porque no tengo una casa, o sea, y porque no me dejan.

Susana: ¿Y qué te transmite esa foto?

Luna: Pues mucho... un poco de tristeza.

Susana: ¿Te transmite tristeza?

Luna: Un poco, o sea, porque si tú piensas que lo podrías hacer pero que no te dejan, o sea, por miedo, no sé.

(Entrevista a Luna, 37 años).

En el conjunto de las entrevistas, las conversaciones que giran en torno a la técnica de las imágenes nos devuelven una idea mucho más compleja y extensa de sus mundos vitales que la

que obtuvimos al formular, únicamente de forma oral, la pregunta *¿Qué es importante para ti en una relación de pareja?* De este modo, el uso de imágenes se convierte en un recurso muy interesante a la hora de complementar y enriquecer el discurso de los participantes.

3.3. Tercera fase. Trabajo con los datos

Las dieciséis entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización expresa de los participantes, y posteriormente transcritas. El análisis se realizó a partir de un proceso de codificación temática (Gibbs, 2012) que consistió en diferenciar unidades de significado a las que asignamos un código. El catálogo de códigos se elaboró basándose en procesos de análisis deductivo-inductivos, esto es, un proceso de ida y vuelta del marco teórico de la investigación a los relatos construidos por los participantes. En líneas generales, los códigos empleados en la investigación facilitan el análisis de barreras y apoyos para la participación en las diferentes áreas vitales exploradas. Del mismo modo, elaboramos un código a propósito de la reflexión metodológica, con el fin de extraer de los textos fragmentos en los que el investigador o los participantes toman decisiones e introducen cambios metodológicos, algunos de los cuales se han utilizado en el trabajo que aquí presentamos.

En esta fase merece la pena destacar algunas cuestiones que otorgan un carácter más inclusivo a esta investigación. En primer lugar, los textos generados se ponen a disposición de los participantes que los soliciten. El entrevistado puede retirar cualquier información que desee, adoptando cierta distancia del contenido de la conversación. En segundo lugar, la investigación permitió, tal y como algunos de los entrevistados explicitaron, “sacar” asuntos que llevaban dentro y reflexionar sobre el valor personal y de transformación social que podía tener el estudio del que forman parte. De este modo reconocemos como datos valiosos las opiniones de los participantes sobre la propia metodología y el sentido general de la investigación.

Nacho: ¿Qué te ha parecido la entrevista?

Asier: Pues me ha parecido muy bien, ha estado bien.

Nacho: ¿Por qué?

Asier: Porque está bien contárselo a alguien, porque sé que voy a estar seguro de la persona que viene a hacerte una entrevista y sé que te va a ayudar bastante.

Nacho: ¿A qué crees que me puede ayudar a mí esta entrevista, o a otras personas?

Asier: Pues a la experiencia que yo te he contado, y también para ver si se puede... pues las cosas que sean malas pues hacerlas, intentar que sean mejores y las que son mejores pues intentar que sean mejores todavía.

Nacho: Pues eso es lo que intentaremos, intentar compartir con otra gente...

Asier: Sí, las experiencias.

Nacho: ...lo que funciona y lo que no, para que cada uno pueda llevar la vida que quiere [...] si te parece, vamos ya a apagar la grabación, sólo quería darte las gracias, también en nombre de Susana.

(Entrevista a Asier, 18 años).

Sus valoraciones sobre la entrevista nos ayudan a adquirir un conocimiento más situado de las herramientas diseñadas, permitiéndonos incorporar algunas mejoras respecto al guión inicial.

3.4. Cuarta fase. Difusión de los resultados a los participantes

Hasta el momento, hemos ilustrado cómo la propia entrevista asegura que los participantes nos devuelvan una primera reflexión acerca del propio estudio, la relevancia que adquiere para ellos mismos y el conjunto de la sociedad o en qué medida les empodera para promover cambios que contribuyan a reducir los procesos de exclusión identificados. Aún con todo, para nosotros se torna necesario introducir, en el propio diseño de la investigación, una última fase en la que investigadores y participantes inicien un diálogo a la luz de los resultados obtenidos.

Aunque en estos momentos esta fase aún no ha podido implementarse, merece la pena adelantar que el sentido de la misma pasa por presentar de manera accesible los principales resultados de investigación a los participantes. El fin último de esta fase es imaginar conjuntamente sobre qué aspectos hemos de continuar indagando.

4. VALORACIONES FINALES

No podemos concluir este trabajo sin insistir en el origen y sentido de todo lo que hemos compartido aquí. Las estrategias metodológicas presentadas se fundamentan en una forma concreta de reconocer al otro, a la persona que participa en la investigación y se sitúa a nuestro lado. Éstas no son fruto de una idea preconcebida

de lo que significa ser “discapacitado”, por lo tanto no se relacionan de manera unívoca con un tipo de persona o grupo de personas. Las decisiones metodológicas que presentamos emergen de una forma particular de mirar en investigación: todos nos comunicamos mejor cuando se tienen en cuenta diversidad de canales, lenguajes, soportes, nos formulan preguntas abiertas a veces, cerradas y directas otras o nos sentimos cómodos para solicitar que nos las repitan, por ejemplo. Las denominamos adaptaciones puesto que implican cambios respecto al modo tradicional, y más extendido, de investigar las distintas realidades vitales. Como afirma Gabriel, uno de los participantes, “la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento, se sabe expresar”. Para nosotros, el compromiso de la investigación reside en asegurar las condiciones adecuadas para que cualquiera pueda hacerlo.

A este asunto, cabe añadir que una de las áreas de trabajo menos exploradas en los estudios sobre discapacidad tiene que ver, precisamente, con la reflexión sobre la propia metodología de investigación a la hora de atender a los aspectos vinculados con la equidad, la justicia social y la inclusión.

Este artículo ha pretendido ilustrar y realizar una modesta aportación a uno de los debates más actuales de la investigación cualitativa: qué convierte a ésta en una investigación de calidad. Para nosotros, en consonancia con la línea crítica de la investigación cualitativa, son las cuestiones relacionadas con la voz y el control asumido por los implicados, las que nos sitúan ante una forma más participativa de investigación y por lo tanto de calidad auténtica. Lejos de alimentar debates ya desgastados sobre los paradigmas de investigación, nuestro trabajo pretende animar a continuar indagando acerca de cómo hacer que la investigación se convierta en un “medio para fomentar la emancipación, la democratización o el poder de la comunidad” (Moral, 2006:154).

BIBLIOGRAFÍA

- Aldridge, J. (2007). Picture this: the use of participatory photographic research methods with people with learning disabilities. *Disability and Society*, 22 (1), 1-17.
- Barnes, C. (2003). Hat a difference a decade makes: reflections on doing emancipatory disability research. *Disability and Society*, 18 (1), 3-17

- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones. Revista de Educación*, 349, 37-52.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- CERMI (2009). *El impacto de la crisis económica en las personas con discapacidad y sus familias*. Madrid: Ediciones Cinca.
<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23209/Elimpactodelacrisis.pdf> [Fecha última consulta: 12-11-2013]
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- García, O. (2011). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández-Albujar, Y. (2007). The symbolism of video. Exploring migrant mothers' experience. En G.C. Stanczak (Ed.). *Visual research methods* (pp. 281-306). London: Sage.
- I.N.E. (2009). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Año 2008. (<http://www.ine.es/prensa/np524.pdf>) [Fecha última consulta: 17-11-2013]
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 101-114.
- Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En Barton (Ed.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 299-315). Madrid: Morata.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 156-173.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 295-309.
- Shakespeare, T. y Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability and Society*, 12 (2), 293-300.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 87-98.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf> [Fecha última consulta: 26-11-2013]
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*. Abingdon: Routledge.

ARTÍCULO ORIGINAL

Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia

Lara López Hernáez

llopezhernaez@ucam.edu

Universidad Católica de Murcia

Carmen Sabater Fernández

carmen.sabater@unirioja.es

Universidad de La Rioja

RESUMEN. El grado de exposición y los hábitos de uso de los medios audiovisuales entre los alumnos influyen determinadamente en su comportamiento dentro de la escuela, tanto de forma positiva como negativa. Se ha pretendido averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a la influencia que pueden tener estos medios y otros contextos sociales en el desencadenamiento de acoso escolar. Para obtener estos datos, se ha realizado un amplio estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), a través de un cuestionario dirigido a 348 estudiantes de 12-16 años de la ESO; 4 grupos de discusión con padres y alumnos de la ESO; y entrevistas semiestructuradas a 30 profesores. La comunidad educativa opina que el mal uso de los medios audiovisuales es el principal contexto propiciador del comportamiento violento de los alumnos en la escuela, y especialmente entre los más jóvenes. Por el contrario, el uso correcto y pedagógico de los mismos, principalmente entre las familias, actuaría como estrategia educativa principal para prevenir el acoso escolar, fomentando la convivencia, tanto en los centros educativos como en el entorno familiar y social más amplio.

PALABRAS CLAVE. Medios audiovisuales, Comunidad Educativa, Acoso Escolar, Familia, Contexto Escolar, Convivencia, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Audiovisual media and bullying: best practices for prevention and promoting coexistence

ABSTRACT. The level of exposure and habits of audiovisual media use among adolescent students has great influence on its behavior within the school, both positively and negatively. We have tried to ascertain the views of the educational community regarding the influence of the media and other social contexts in the triggering of bullying. To obtain these data, it conducted an extensive study in La Rioja (Spain), through a questionnaire sent to 348 high school students from 12-16 years of ESO, 4 focus groups with parents and students, and semi-structured interviews aimed to 30 teachers. The educational community believes that misuse of the media is the main enabler context of violent behavior of students at school, and especially among the younger. On the contrary, the proper use and pedagogical thereof, and mainly among families, would act as major educational resources against bullying, promoting

coexistence, both in schools and in the family and social context.

KEY WORDS. Audiovisual Media, Educational Community, Bullying, Family, School Context, Coexistence, Information and Communication Technologies (ICT)

Fecha de recepción 07/10/2013 · Fecha de aceptación 25/09/2014

Dirección de contacto:

Lara López Hernández

Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Dpto. de Educación

Universidad Católica de Murcia. Campus de los Jerónimos, 135.

30107-MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Olweus (1994) y Ortega y Mora-Merchán (1997) se refieren al acoso escolar como un fenómeno en el que existe una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno contra otro de forma reiterada e intencionada, lo que ubica a la víctima en una situación de la que, en raras ocasiones, podrá salir por sus propios medios, lo que genera un sentimiento de maltrato y de indefensión. El mal comportamiento del alumno es fruto de la interacción con sus ambientes, los cuales influyen en su comportamiento y viceversa (Ortega, 2008). Según el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986), la responsabilidad del mal comportamiento personal recae en todos los contextos interconectados en los que se desenvuelve el alumno. En este sentido, para intervenir de forma óptima contra el acoso escolar, hay que tener en cuenta a toda la comunidad escolar y social con la que el alumno interactúa, en tanto que la violencia no queda reducida a los alumnos implicados, sino que depende de otros contextos como la familia y la escuela, ente otros (Díaz-Aguado, 2003).

Bronfenbrenner (1979) expone cómo, en la época de la adolescencia, los medios audiovisuales o “exosistema” son muy frecuentados por los alumnos, que son más influenciados en su comportamiento. Desde los años 60, diversos estudios pusieron de manifiesto la relación positiva entre la agresión observada en las pantallas y la conducta agresiva de los jóvenes. Así, por ejemplo, diversas investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos verificaban que la visualización de la violencia mediática representaba una seria amenaza para la salud pública, ya que estimulaba el comportamiento violento de los jóvenes

(National Commission on the Causes and Prevention of Violence, 1969; Murray, Rubinstein y Comstock, 1972; National Institute of Mental Health, 1982).

En esta etapa, los estudios de Bandura (1977) argumentaban que los medios audiovisuales, como la televisión, son una fuente muy importante de imitación de la conducta agresiva, tanto por su predominio como por lo vívidamente que retratan los acontecimientos. El modelo de la “imitación social” propuesto por Bandura (1977), considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación de un modelo cercano y admirado por el alumno, el cual va a imitar una conducta agresiva si obtiene beneficios por ella. En esta línea, las películas violentas son capaces de conducir a la imitación de la agresividad en los jóvenes, sobre todo, entre los más jóvenes, y en aquellos cuyo desarrollo se ha visto seriamente afectado por la ausencia de un proceso de socialización normalizado (Brody, 1977, cit. por Hernández de Frutos y Casares, 2010: 58-59).

Sin embargo, el aprendizaje de la violencia a través de la televisión y otros medios audiovisuales no siempre se produce por imitación de las conductas observadas. Según la teoría de la “desensibilización fisiológica”, una excesiva exposición a la violencia televisiva disminuiría el nivel de excitación ante nuevas escenas violentas (Bjorkqvist, 1985, cit. por Martín Ramírez, 2007), fomentando la utilización de la violencia por el observador para lograr una cierta excitación, a cuyo nivel se habitúa, necesitando entonces una mayor dosis de violencia para sentir una excitación similar (Zillmann, 1982, cit. por Martín Ramírez, 2007). De la misma manera, esta misma exposición a la violencia podría tener un influjo modificador sobre actitudes y valores (Comstock, Chafee, Katzman, McCombs y Roberts, 1978; Gerbner, 1983, cit. por Martín Ramírez, 2007).

En este sentido, Liebert y Liebert (1974) habían analizado cómo, cuanto mayor es el nivel

de violencia en las pantallas que presencia el alumno adolescente, más dispuesto está a recurrir a la misma y proponerla como solución más eficaz de un conflicto; y si además, esta violencia virtual es vivida de forma continuada, puede ser una de las causas de las conductas agresivas de los alumnos en la escuela (Schultz y Schultz, 2005). La violencia verbal y física exhibida en imágenes crea insensibilidad a la misma, ya que en nuestro cerebro existen unas neuronas espejo que se activan cuando vemos una acción violenta (Sanmartín, 2006). Si vemos esas imágenes repetidamente, la activación de estas neuronas puede automatizarse y crear un efecto de inoculación, generando insensibilidad hacia la violencia.

La permanente exposición a escenas de contenido violento induce al receptor pasivo a interiorizar que la única manera de resolver sus problemas y conflictos es por el camino de la violencia, con lo cual, se fomenta la formación de patrones o estereotipos violentos (Fernández, 2001). El visionado continuado de estos contenidos en los medios audiovisuales, produce un decremento en la sensibilidad emocional del niño ante la violencia, y ofrece modelos simbólicos que juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta, la modificación de normas sociales y ciertos efectos en el aprendizaje de los adolescentes, que pueden ser positivos o negativos (Fernández, 2001).

En la actualidad, la investigación sobre la televisión y las películas violentas, videojuegos y música, revela pruebas inequívocas de que la violencia mediática aumenta la probabilidad de un comportamiento agresivo y violento en contextos inmediatos y a largo plazo. La violencia mediática también produce aumentos a corto plazo en agresión por activación (*priming*), favoreciendo pensamientos agresivos, aumentando la activación fisiológica y provocando una tendencia automática a imitar los comportamientos observados, especialmente en los niños (Anderson et al., 2003). La violencia mediática produce aumentos, a largo plazo, en la agresión y en la violencia mediante la creación de guiones y esquemas de interpretación de larga duración, accesibles de forma automática, así como creencias y actitudes acerca de conductas agresivas adecuadas en contextos sociales determinados. Y como ya señalábamos, la exposición repetida a la violencia desensibiliza respuestas emocionales negativas de los

individuos a la violencia, haciendo así más fácil pensar en participar en la violencia y en la disminución de las reacciones empáticas de ayuda a las víctimas de la misma. El creciente cuerpo de investigación de videojuegos produce esencialmente las mismas conclusiones (Anderson et al., 2003: 104).

Hernández de Frutos y Casares (2010: 59) señalan cómo las relaciones entre el grado de exposición a contenidos televisivos violentos en la infancia y adolescencia y los comportamientos agresivos y violentos en la edad adulta se han confirmado, tanto en investigaciones longitudinales (Johnson et al., 2002; Huesmann et al., 2003) como en el metaanálisis de los estudios experimentales, que revela una asociación altamente significativa entre la exposición a la televisión y el comportamiento agresivo o antisocial entre los niños y adolescentes (Paik y Comstock, 1994).

Si nos atenemos a la relación entre los medios audiovisuales y el acoso escolar, Coyne, Archer y Eslea (2004) encontraron que la agresión indirecta de los medios audiovisuales puede tener un impacto real sobre la agresión posterior entre escolares. En esta línea, Linder y Gentile (2009) examinaron los efectos de la violencia en los medios, tanto en las formas físicas directas como en las formas no físicas indirectas de agresión. Los resultados de este estudio mostraron una fuerte asociación entre la exposición a la violencia en la televisión (directa e indirecta) y la agresión infantil. En la misma línea, los resultados de un estudio reciente (Fanti y Avraamides, 2011) indican que la exposición repetida a los medios audiovisuales, reduce el impacto psicológico de la violencia a corto plazo y crea desensibilización a la violencia mediática. Como resultado, los espectadores tienden a sentir menos simpatía hacia las víctimas de la violencia.

Un estudio realizado en ocho países de Europa y Norteamérica (Kuntsche et al., 2006) investiga la relación existente entre ver la televisión y las diferentes formas de acoso. Los resultados indican que, aunque todas las formas de acoso se asocian con la televisión en los análisis bivariados, sólo las formas verbales (“llamar nombres ofensivos” y “difundir rumores”) fueron significativas en los modelos de regresión múltiple. Estas relaciones fueron observadas de forma consistente en los ocho países participantes. Sin embargo, la asociación

entre ver la televisión y las formas físicas de acoso, como “patadas”, o “empujar a su alrededor”, varió según los países. En la mayoría de países que dedican también el fin de semana a ver la televisión, los televidentes frecuentes eran más propensos a patear o empujar a otro/os estudiante/es, además de utilizar con mayor frecuencia formas verbales de intimidación, que no era el caso de las culturas en las que esta exposición se producía solo entre semana. Estos resultados demuestran la importancia de limitar el tiempo dedicado a ver la televisión sin supervisión, así como la necesidad de motivar a los adolescentes a participar en actividades familiares conjuntas o en actividades organizadas al acabar la escuela.

En este sentido, los resultados del último *Informe del Defensor del Pueblo de La Rioja* (2008) muestran que los alumnos y profesores opinan que una causa principal de que haya alumnos agresores, es que éstos pasan varias horas al día jugando con videojuegos y viendo series televisivas en las que predomina la violencia. Estudios sobre televisión y valores morales en los adolescentes, realizados en la UPV (Universidad del País Vasco) también corroboran esta idea, concluyendo que muchos alumnos adolescentes se identifican personalmente y asumen de forma real, el rol de los protagonistas de sus series favoritas que, en la mayoría de los casos, no representan modelos prosociales para seguir (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010).

Asimismo, un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Navarra, basado en la metodología de encuesta a 603 estudiantes de la ESO, corrobora la relación entre la frecuencia de observación de la televisión, la exposición a actos violentos y la prevalencia del *bullying* (Hernández de Frutos y Casares, 2010: 64-67). La exposición de niños a escenas violentas en los medios facilita comportamientos similares inmediatamente después, es decir a corto plazo, al menos en algunos sujetos (Rosenthal, 1986; Leyens, Camino, Parker y Berkowitz, 1975; Comstack, 1980; Geen, 1990, cit. por Martín Ramírez, 2007) y también a largo plazo, gracias a resultados de estudios longitudinales (Huesman y Miller, 1994; Viemerö, 1988, cit. por Martín Ramírez, 2007).

Aunque también se han encontrado estudios que dicen lo contrario; por ejemplo, Feshbach y

Singer (1971, cit. por Martín Ramírez, 2007) tras proyectar películas violentas y no violentas a dos grupos de chicos con un pasado de delincuencia, observaron un mayor número de interacciones agresivas en aquellos que habían visto películas no violentas. Según su interpretación, este aparente aumento de la agresividad tras ver películas no violentas sería más bien fruto de la frustración, pues las películas resultaban demasiado aburridas. Y Milgran y Shottland (1973, cit. por Martín Ramírez, 2007), tras proyectar programas televisivos en los que se observaban diversos comportamientos agresivos y antisociales –como robar o utilizar el teléfono para agredir a otros–, tampoco observaron cambios significativos en la conducta.

En ocasiones, los medios audiovisuales muestran enseñanzas incompatibles con las familiares y con aquéllas que los centros educativos pretenden interiorizar en sus alumnos. *“Uno de los contravalores sociales y precursores de la violencia escolar que se enseña en los medios es el narcisismo causante de la rivalidad y competitividad”* (Piñuel y Oñate, 2007:64). Los valores consumistas y hedonistas de la televisión, por ejemplo, son enemigos del esfuerzo (Sanmartín, 2006) que enseña la escuela, y un porcentaje muy alto de las programaciones televisivas actuales consisten en programas en los que se compete para conseguir una pareja en función de atributos externos, u obtener cualquier recompensa de forma inmediata, algo que hace que los alumnos se frustren y aumente la probabilidad de que se comporten de forma inadecuada. En la mayoría de las ocasiones, la escuela y los medios audiovisuales enseñan valores diferentes (Vázquez, 2000), no hay una coordinación de intereses entre ellos, ya que la escuela promueve la autonomía, el respeto, la tolerancia, el pacifismo y la cooperación, además de enseñar a valorar la capacidad crítica y racional para argumentar. Sin embargo, los medios audiovisuales como la televisión, Internet o algunos videojuegos preferidos por los adolescentes, fomentan el individualismo, exponen contradicciones en sus mensajes, y valoran principalmente factores como el éxito social, la belleza física y la competitividad (Vázquez, 2000). Por ello, sería importante que existiese una mayor coherencia de contenidos entre los medios audiovisuales y la escuela, pues solamente el 1% de los temas que aparece en la televisión está vinculados a la escuela (García Matilla, 2007) y el porcentaje es aún menor en

Internet. En este sentido, varios países europeos han difundido programas virtuales para niños y adolescentes cuyo objetivo es reforzar la labor de la escuela (García Matilla, 2007). Es necesario crear programas audiovisuales que se comprometan con la educación porque, hasta ahora, solo han realizado una mirada sesgada de la misma; teniendo en cuenta que, aunque no eduquen, los alumnos sí aprenden de ellos (García Matilla, 2007; Orozco, 2010).

Otro problema de especial importancia en las pantallas, es que siguen mostrando actitudes sexistas, bien, a través de anuncios publicitarios, bien, a través de las series y videojuegos preferidos por los jóvenes, en los que se sigue representando a las mujeres dentro del hogar, como seres sensibles y por el contrario, a los hombres como protectores de las mismas (Díaz-Aguado, 2009). Esto se ve reflejado también en la escuela, ya que la mayoría de los estudios muestran diferencias entre chicos y chicas en el porcentaje y en las formas de acoso (López Hernández, 2013).

A comienzos de 1990, la mayoría de los investigadores en el campo había llegado a un consenso de que el efecto de la violencia en los medios audiovisuales sobre el comportamiento agresivo y violento era real, causal y significativo, como demuestran, por ejemplo, el *Report for the American Psychological Association* (Eron, Gentry, y Schlegel, 1994) o la *Join Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children* (2000). Sin embargo, pese a que la investigación indica los efectos adversos de la violencia en los medios, no podemos dejar de señalar algunos estudios críticos que minimizan estos efectos o los relacionan con otras variables ecológicas en asociaciones más complejas (Fowles, 1999; Freedman, 1984, 2002; Rhodes, 2000).

Por ejemplo, para Stavrinides et al. (2013: 76), la exposición a programas de contenido violento y el acoso escolar están estrechamente relacionados entre sí. Pero según los autores, son los niños que tienen más limitadas sus oportunidades de socialización, por falta de alternativas saludables, junto con una falta de orientación y supervisión de los padres, los que pueden verse más expuestos a la elección de programas de televisión violentos, como medio de socialización. A su vez, se convierte en un factor de riesgo para la futura participación en el

acoso o en incidentes violentos, además de ser un importante factor de refuerzo para los niños agresores –que ya participan como acosadores en incidentes de intimidación– que eligen, en mayor medida, programas violentos en la televisión, como un sustituto de la satisfacción que sienten por imponerse a otros niños. En este mismo sentido, Medrano et al. (2010) llegan a la conclusión de que la influencia de los mensajes violentos en las pantallas no se produce siempre con la misma intensidad en todos los alumnos, cada adolescente reacciona de forma diferente, pues las imágenes tienen una influencia más negativa en aquellos alumnos considerados de alto riesgo, en los que confluyen variables personales, familiares y sociales que les hacen más vulnerables a desarrollar ciertos comportamientos agresivos hacia sus compañeros.

Stein y Friedrich (1975) también demostraron que los programas de televisión violentos pueden tener un mayor impacto en los individuos que ya denotaban comportamientos claramente agresivos anteriormente. En este sentido la teoría de Berkowitz (1984, cit. por Martín Ramírez, 2007) dice que la frecuente visión de escenas violentas activaría pensamientos predeterminados relacionados con la violencia que se activarían después transformándose en sentimientos y tendencias agresivas.

Estos medios contribuyen secundariamente a la construcción del delincuente sólo cuando en él se ha dado un desarrollo que les concede a sus mensajes un sentido que para otros no tienen. En estos medios el muchacho puede encontrar conocimientos que contribuyan a la eficacia de sus actividades delictivas así como valores que pueden fortalecer los suyos como el pragmatismo y la valoración positiva de la violencia (Samudio, 2001:70)

En este sentido no se puede demostrar una conexión causal, por lo que sería conveniente evitar una sobrevaloración del influjo de los medios de comunicación sobre la violencia y olvidar la participación de otros factores (Huesmann y Millar, 1994, cit. por Martín Ramírez, 2007). Habría que considerar que la conducta agresiva es producto de la convergencia, en continua y dinámica interacción, de toda una serie de fuerzas psicobiosociales, peculiares de cada persona, así como su interacción con el

ambiente sociocultural, económico y educativo en el que cada uno se desenvuelve. Entonces, podría resultar más productivo buscar posibles causas más importantes de la agresión en otros lugares, tales como las diferencias ambientales y culturales, los modelos familiares y cognitivos y, por supuesto, las peculiaridades psicológicas de cada sujeto (Ramírez, 2001). Aquellos que ven estos programas violentos, serían más agresivos y los niños agresivos elegirían programas violentos (Fernández, 2001).

Por todo ello, en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

- 1) Averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen los medios audiovisuales en el desencadenamiento de acoso escolar.
- 2) Conocer qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen otros contextos sociales del alumno, como la familia o la escuela, en que haya casos de acoso escolar.
- 3) Saber si las variables “género” y “edad” son significativas en la influencia que tienen los contextos que rodean al alumno en el desencadenamiento de acoso escolar.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en este estudio se sustenta en la triangulación de metodologías cualitativa y cuantitativa, que nos permite recoger la complejidad de fenómenos que conforman, influyen y vertebran el contexto educativo. En relación a estos fenómenos, concretamente, al acoso escolar, nos planteamos una serie de hipótesis o preguntas de investigación que han servido de guía para la presente investigación.

2.1. Las hipótesis

Las hipótesis de la investigación fueron las siguientes:

- a) La comunidad educativa piensa que la violencia en los medios audiovisuales influye determinantemente en la prevalencia del acoso escolar.
- b) Otras variables como una inadecuada educación familiar o una mala gestión en la convivencia de los centros, unidos a la falta

de implicación de algunos profesores, pueden tener un papel aún mayor en el desencadenamiento de acoso entre alumnos.

- c) El género y la edad pueden ser variables mediadoras de la influencia en las diferentes formas y/o contextos del acoso escolar.

2.2. El diseño metodológico

Las hipótesis planteadas parten de métodos cualitativos y cuantitativos, con la finalidad de optimizar la validez y el grado de confianza de los resultados. La naturaleza de este estudio es básicamente descriptiva; no obstante, se han aplicado pruebas estadísticas para determinar posibles niveles de asociación entre las variables que presentan mayor relación con el acoso escolar.

Las fases seguidas en la investigación han sido las siguientes:

1. Determinar el problema de investigación, en nuestro caso, centrado en los contextos que influyen en el acoso escolar en la comunidad autónoma de La Rioja.
2. Definir objetivos e hipótesis, tal y como ya se han expuesto.
3. Seleccionar la metodología de investigación y las técnicas de recogida y análisis de los datos. Para ello, hemos utilizado la triangulación de métodos que consiste en combinar diferentes metodologías en la medición de un problema de investigación.

De esta forma, los métodos y técnicas empleados en el estudio han sido:

- En la parte dedicada a metodología cuantitativa, se ha empleado la técnica de la encuesta, que consiste en *“la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información de una amplia muestra de sujetos”* (Cea D’Ancona, 1998: 240). En este caso, la muestra estaba formada por estudiantes de 12-16 años de la ESO en centros ubicados en la Comunidad Autónoma de La Rioja. La finalidad del uso de esta técnica es obtener estadísticos de naturaleza univariable y bivariable, para obtener datos de las frecuencias y las relaciones entre las variables del estudio.

- En la parte dedicada a metodología cualitativa, se han utilizado dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada, que permitía un diseño más flexible para profundizar y ampliar la información ya que *“es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminada”* (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993: 85-86) que fue realizada a una muestra de 30 profesores; y el grupo de discusión que permite obtener *“un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc. dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global”* (Ortí, 1989: 198). En este caso, el objetivo era obtener las representaciones sobre el acoso escolar de los padres y de los alumnos, de forma independiente.

4. Diseñar instrumentos adecuados a los objetivos e hipótesis de partida. Para elaborar el cuestionario para la encuesta, se tomó como referencia el “Cuestionario sobre el acoso escolar” del Dr. Antonio Medina (2006), cuyo diseño se adaptó a los objetivos generales de la investigación con la finalidad de elaborar un instrumento específico para esta investigación. Asimismo, se tuvieron en cuenta las orientaciones de Ortega (2008) para analizar el fenómeno del acoso escolar, que considera que el cuestionario es la técnica más completa, debido fundamentalmente a la garantía de anonimato, y recomienda el empleo de más de una nominación: la de los iguales o preguntas acerca del acoso entre otros; la propia o preguntas acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo; y la de los docentes u otros adultos, con el fin de extraer información desde diferentes perspectivas, para facilitar su posterior contraste. Por esta razón, en el diseño del cuestionario, se llevó a cabo una nominación entre iguales, en algunas preguntas, y nominación propia, en otras.

5. Verificar la validez y fiabilidad de dichos instrumentos.

El cuestionario se sometió a una valoración inter-jueces, con el fin de garantizar su validez interna y externa. Con este fin, se seleccionó una

muestra de composición heterogénea y similar a la del universo, formada por diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de *Didáctica y Organización Escolar*, y *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*; un profesor, un padre y un alumno de la ESO.

Su valoración consistió en evaluar: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación, c) orden y estructura de las cuestiones presentadas, y d) amplitud de las cuestiones.

Tras el análisis de estas recomendaciones, se procedió a modificar el cuestionario inicial, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas, distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia.

Una parte de las preguntas se basaba en un instrumento preexistente, por lo que se estimó necesario pre-testarlas ya que *“el lenguaje cambia constantemente y el significado de las preguntas puede estar influido por el contexto de las preguntas adyacentes”* (Converse y Presser, 1994: 133). El objetivo del pre-test consistía en analizar la consistencia interna y la fiabilidad de las preguntas, mediante el establecimiento de preguntas de control, con la finalidad de contrastar la calidad de la información del entrevistado para garantizar el control de coherencia y de veracidad (Díaz de Rada, 2001: 86- 87). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario piloto a 35 alumnos, un porcentaje equivalente al 10% de la muestra final. Estos datos se tabularon con el programa de estadística SPSS 19.0 de Windows. Posteriormente, se obtuvieron los análisis de frecuencias y porcentajes para mantener sólo aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las cuestiones restantes que quedaron como residuales. Por último, se procedió a estudiar la fiabilidad del cuestionario a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un alto resultado, cercano a 1 (0,8938), con lo que podemos confirmar que la herramienta de análisis presenta un alto nivel de fiabilidad.

En este artículo, se presentan solo las preguntas del cuestionario, y los resultados de las

técnicas cualitativas relacionadas con el objeto de estudio (efectos de los medios de la violencia en la prevalencia e incidencia del acoso escolar). En concreto, se analizan los resultados relacionados con los objetivos: Objetivo 1 y 2) ¿Qué ambientes sociales influyen más en que haya acoso entre alumnos? y Objetivo 3) ¿Las variables género y edad influyen o condicionan la influencia de estos contextos en el acoso escolar?

En relación a las entrevistas realizadas en este estudio, su tipología es “semiestructurada”, ya que el objetivo era recoger la opinión y actuación de los miembros de la comunidad educativa (profesores y alumnos) en un marco abierto y flexible. Las cuestiones que se vinculaban con los tres objetivos son las siguientes: Objetivo 1) ¿Crees que los medios de comunicación influyen más que otros contextos del alumno en su comportamiento? ¿En qué porcentaje?; Objetivo 2) ¿Cómo influyen la familia y la escuela?; y Objetivo 3) ¿El grado de influencia de estos contextos puede depender de la edad y del género?

La finalidad de la aplicación de la técnica de los grupos de discusión derivó de la necesidad de acceder a mayor cantidad (sinergia grupal) y cualidad de la información (puesta en común y contraste entre diferentes perspectivas). La selección de preguntas se realizó a partir de los siguientes objetivos: Objetivo 1) ¿Creéis que la violencia audiovisual fomenta la violencia entre alumnos?; Objetivo 2) ¿Pensáis que el ambiente familiar y el del instituto pueden aumentar el mal comportamiento de los alumnos?; y Objetivo 3) ¿El grado de influencia de estos contextos puede depender de la edad y del género?

Tanto el guión de la entrevista semiestructurada como el de los grupos de discusión fueron validados mediante la técnica Delphi, aplicada en el mismo grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, se realizó una entrevista y un grupo de discusión piloto para adaptar las preguntas a las características y opiniones de los individuos seleccionados.

6. Análisis de los resultados. Una vez administrados todos los instrumentos, se procedió a codificar, tabular y analizar la información recogida, con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo

cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS 19.0, mediante el que se obtuvieron estadísticos descriptivos univariantes (frecuencias y porcentajes) y bivariantes (coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes), en concreto, se utilizaron las pruebas estadísticas Chi-cuadrado de Pearson, Razón de Verosimilitud, Phi y V de Cramer, para conocer si existía asociaciones significativas entre las variables y la intensidad de las mismas. Respecto a la información de carácter cualitativo, se procedió a la codificación de la información mediante el software Atlas.ti, implementando cuatro fases de análisis: a) Contacto primario con el documento (organización, clasificación y lectura inicial); b) Preparación del documento; c) Análisis (construcción, denominación y definición de categorías de primer y segundo orden y creación de redes); y d) Interpretación analítica (descripción de hallazgos o teorización) (Varguillas, 2006: 74)

7. Obtención de conclusiones y difusión de los resultados a los centros colaboradores en la investigación, así como a la comunidad científica.

2.3. Los participantes

La población o universo del estudio estaba formado por un total de 10.073 alumnos que, durante el curso 2009-2010, estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El tamaño muestral total estimado según el tamaño del universo, un error muestral de 5% y un nivel de confianza del 95%, fue de 342 estudiantes. No se disponía de base de sondeo pero existía información sobre las características globales del universo, tanto de datos de matriculación como de variables sociodemográficas. A partir de estos datos, se seleccionó el muestreo por cuotas que garantiza un mayor nivel de representatividad. Mediante los datos estadísticos de la población escolarizada en La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2010a, 2010b), se elaboró una muestra por cuotas marginales por características independientes, según la distribución porcentual por tipo de centro (público-privado), por zona (Logroño y su Comarca), por nivel educativo de matriculación y por género, durante el Curso escolar 2009-10.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Tabla 1. Distribución de la muestra. Elaboración propia

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a una muestra de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y una jefa de estudios. En el trabajo de campo, la nota predominante fue la implicación en el estudio, con una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

El muestreo de los grupos de discusión se basó en una distribución independiente de

alumnos y alumnas, por un lado, y padres y madres, por otro. Para garantizar los criterios de homogeneidad intragrupal y heterogeneidad intergrupala, se realizaron cuatro grupos: dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, con características basadas en las variables de estudio (tipo de centro, niveles educativos, zona y género) El número de participantes fue de 8 personas por grupo como se observa en la Figura 1.

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-hombres -otras zonas -rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	-otras zonas - centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 alumnas de públicos y 3 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -las edad de ellos oscila entre 38 y 52 años. -pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -las edad de ellos oscila entre 41 y 50 años. -pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Najerilla.

Figura 1. Muestra de los grupos de discusión

2.4. El procedimiento

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca (Alfaro, Arnedo y

Calahorra en La Rioja Baja; y Haro, Nájera y Santo Domingo en la Rioja Alta). La solicitud de colaboración se realizó mediante correo electrónico dirigido a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación. Unas semanas más tarde, se contactó telefónicamente con ellos con el fin de

conocer su decisión acerca de su participación en la investigación. El alumnado participante fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro, de manera aleatoria. El número de participantes se fijó previamente teniendo en cuenta el número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

La administración del cuestionario se efectuó dentro de las clases, junto a los orientadores y, en algunos casos, con los tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los alumnos participantes y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, que fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra.

Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Esta se llevó a cabo en un lugar tranquilo, donde se les explicó a los participantes las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Por su parte, con el fin de encontrar

más riqueza de datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los criterios de género, localidad de residencia, y pertenencia a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas (Gil Flores y Perera, 2001). Los diferentes datos fueron triangulados configurando una serie de resultados que exponemos a continuación.

3. RESULTADOS

Los resultados se van a exponer de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. En cuanto al primer objetivo, *averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen los medios audiovisuales en el desencadenamiento de acoso escolar*, los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 2. En ella, podemos observar cómo la mayoría de los alumnos participantes responde que el contexto más influyente en el desencadenamiento de casos de acoso entre alumnos son los medios audiovisuales, ya que el 33,6% dice que los adolescentes agresores consumen altas dosis de violencia en los medios audiovisuales.

¿Qué aspectos influyen más en que haya acoso entre alumnos?	Frecuencia	%	Contingencia-género	Contingencia-curso
1. Los adolescentes agresores consumen altas dosis de violencia en los medios audiovisuales	117	33,6	Chicas: 42,6% Chicos: 25,1%	1º y 2º: 37,9% 3º y 4º: 27,5%
2. Las familias están desestructuradas	56	16,1	Chicas: 15,4% Chicos: 16,8%	1º y 2º: 20,9% 3º y 4º: 9,2 %
3. En los centros no gestionan bien la convivencia	26	7,5	Chicas: 8,9% Chicos: 6,1%	1º y 2º: 8,7% 3º y 4º: 5,6 %
4. Los profesores no son competentes	11	3,2	Chicas: 1,8% Chicos: 4,5%	1º y 2º: 3,9% 3º y 4º: 2,1%
5. Los padres educan mal a sus hijos	67	19,3	Chicas: 24,0% Chicos: 14,2 %	1º y 2º: 24,6% 3º y 4º: 15,5%
6. No sabe, no contesta	71	20,4	Chicas: 17,2% Chicos: 23,5%	1º y 2º: 13,1% 3º y 4º: 31,0%
Total	348	100,0	100,0	100,0

Alpha de Crombach; (,8920); Contingencia género/ curso: Chi-cuadrado de Pearson: 16,900 (p=,005) / 28,592 (p=,000) ; Razón de Verosimilitud: 17,118 (p=,004) / 28,910 (p=,000) Phi: ,220 (p=,005) / ,287 (p=,000); V de Cramer: ,220 (p=,005) / ,287 (p=,000)

Tabla 2. Distribución de frecuencias, porcentajes y contingencia sobre los contextos influyentes en el acoso escolar.
Elaboración propia

En lo que concierne al segundo objetivo, *conocer qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen otros contextos sociales del alumno como la familia o la escuela en que haya más o menos acoso*, los resultados obtenidos muestran que la mala educación de los padres hacia los hijos es considerada por los participantes como el segundo aspecto con más influencia en los casos de acoso escolar producidos (el 19,3%). En último lugar, los alumnos opinan que el contexto escolar, la incompetencia de los profesores o la mala gestión en convivencia de los centros, tendría una influencia reducida en que se produzcan más o menos casos de acoso entre escolares (3,2% y 7,5% respectivamente).

Para averiguar el tercer objetivo planteado, *conocer si las variables “género” y “edad” son significativas respecto a la influencia de estos contextos en casos de acoso*, hemos realizado un análisis del coeficiente de contingencia (tomando el valor porcentual de las variables independientes). Los datos estadísticos nos muestran que esta relación es percibida por las chicas y aún más por los alumnos de menor edad (1º y 2º de la ESO) (Ver Tabla 2).

Asimismo, cuando se pregunta a los profesores qué contextos influyen más en el comportamiento de los alumnos adolescentes, también opinan que, en la adolescencia, tanto la familia como los medios audiovisuales influyen determinadamente; dicen que los medios audiovisuales venden violencia, aunque también piensan que pueden ayudar a concienciar y educar si son bien utilizados, para lo que habría que formar a los padres en su uso. Por otra parte, según su opinión, la escuela sería la institución menos influyente. Los docentes tienen claro el papel que juega la edad en la mayor influencia de los medios audiovisuales en el comportamiento de los alumnos, pero no tienen tan clara una mayor o menor influencia según el género de los mismos:

Profesor 3 (profesor): *“la familia lo más importante, el día a día todo (...) pero los*

medios igualmente pues ponen en duda lo que la familia hace y el contraste es muy fuerte porque los medios les envuelven, todos ven física o química y piensan que porqué esto no ocurre aquí, entonces te das cuenta de cómo están embobados por ese tipo de programas”.

Profesor 8 (jefe de estudios): *“los medios audiovisuales venden programas basura y violencia entre los jóvenes”.*

Profesor 14 (director): *“yo censuro los medios, porque las noticias sobre los centros escolares son siempre negativas, sería necesario hacer vídeos en los centros para exponerlos al exterior de una forma positiva, para crear confianza entre todos, alumnos, profesionales y familias, y con esta base todo empezará bien. Los medios de comunicación quieren vender y lo único que vende es lo malo. Los padres cuando vienen a las jornadas ven que todo va bien y nos lo dicen. Me gustaría que saliese todo el tema de la convivencia en un proyecto bonito por Internet”*

Profesor 21 (profesor): *“en la primera parte de la adolescencia tanto los chavales como las chavalas son más influenciables por todo, y especialmente por los medios audiovisuales, claro está”*

Profesor 16 (profesora): *“hay que denunciarlo a los medios porque ellos difunden y conciencian”.*

Profesor 21 (tutora): *“el problema es que los padres no los controlan cuando los usan, pero es porque no saben hacerlo y creo que una de las labores de la escuela debería ser enseñar a los padres en el buen uso de las TIC y crear más programas audiovisuales para enseñar cultura y valores”*

Profesor 19 (jefa de estudios): *“la escuela no influye mucho, nosotros estamos atados de pies y manos, los chavales están atrapados por otras cosas de afuera que les gusta más”*

En los grupos de discusión de alumnos, la mayoría está de acuerdo en que los medios audiovisuales, principalmente la televisión, los videojuegos e Internet, influyen de forma significativa en su mal comportamiento. Sin embargo, al igual que los profesores, también piensan que, si los padres ejercerían una supervisión de los mismos, estos medios no influirían tan negativamente. Por otra parte,

también creen que la escuela tiene un papel reducido ante el acoso entre alumnos y que esta influencia es superior entre los alumnos más jóvenes:

Alumno 3, grupo 2: *“yo sé de un chico que se pasaba todo el día con la gameboy y era tela marinera, un peligro de tío”.*

Alumna 4, grupo 1: *“yo he ido a casa de una compañera de clase muy guerrera y hemos estado toda la tarde con Internet y la tele porque está sola, es que sus padres vienen tarde trabajar”*

Alumno 4, grupo 2: *“la escuela no tiene nada que ver en el comportamiento de algunos, porque los profesores no se enteran la mayoría de las veces”.*

Alumno 1, grupo 1: *“cuando eres más pequeño estás más apamplao y te crees todo más”.*

Los padres opinan también que los medios audiovisuales influyen tanto como la familia en el comportamiento violento de ciertos alumnos, y mayoritariamente entre preadolescentes. Piensan, a su vez, que si ellos mismos controlasen estos medios, acompañando a sus hijos mientras los utilizan, dejarían de influir negativamente, e incluso podrían promover un aprendizaje positivo. Y, al igual que el resto de participantes, están de acuerdo en el reducido papel de la escuela frente al comportamiento violento de ciertos alumnos:

Padre 4, grupo 2: *“yo creo que los medios sí que influyen, por ejemplo a través del tuenti o youtube salen cosas terribles que parecen lo más habitual, o por ejemplo en la serie de física o química que hacen barbaridades”.*

Padre 5, grupo 1: *“Los medios audiovisuales, sobre todo Internet contaminan todos esos valores de fondo que les damos nosotros”*

Padre 3, grupo 1: *“pero las familias que controlamos más a los hijos hacemos que estos no caigan en ese tipo de actuaciones (...), porque a esos chicos seguro que sus padres no les han dicho que eso es sólo una serie de televisión y no la vida”. “Está bien tener Internet en casa para informarte de cosas, el tema es que tú estés cerca y decir esto está bien y*

esto está mal y sobre todo cuando son más niños porque son más vulnerables”

Padre 7, grupo 2: *“se les comenta y se les dice que eso son tonterías y que es solamente una serie de ficción, y cuando sean más mayores entonces ellos lo sabrán, pero si eso se repite en la tele y no les controlas demasiado pues puede haber consecuencias graves”.*

Padre 5, grupo 2: *“mira, los profesores están solos ante el peligro, demasiado hacen (...) el mal comportamiento se aprende y se corrige fuera de la escuela”*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En conclusión, según los resultados de la encuesta, los medios audiovisuales influyen determinadamente en el comportamiento agresivo del alumno, superando incluso a la educación recibida en la familia, por lo que se configuran como el factor más influyente entre los alumnos de los primeros cursos. Los profesores confirman esta opinión, matizando que el papel de la familia es fundamental, principalmente cuando los alumnos son más jóvenes. Tedesco y García Leiva (2002) analizan cómo los medios audiovisuales ejercen un bombardeo de estímulos mediatizados tecnológicamente que generan mensajes en forma constante y a un ritmo vertiginoso, en el que la rapidez obstaculiza la posibilidad de reflexionar, formándose por ello representaciones imaginarias de la realidad. Además, pueden servir como herramienta para hacer ver a los más jóvenes situaciones cotidianas que inciden directamente en la construcción de valores competitivos.

Los participantes añaden que, después de los medios audiovisuales y la familia, se encuentra el contexto educativo como la institución menos influyente de las tres en el desencadenamiento de actos de acoso entre alumnos. Los docentes también opinan que si los padres usan estos medios de forma positiva, pueden promover el efecto contrario, es decir, la adquisición y el desarrollo de valores para convivir en paz. Los medios audiovisuales tienen un papel imprescindible en la enseñanza de contenidos éticos, ya que pueden comportar el aprendizaje de la reflexión y el sentido crítico en los alumnos (Díaz Aguado, 1996, 2003). Se ha demostrado, además, que ciertos programas audiovisuales inducen un cambio positivo favorable hacia el

logro de la convivencia escolar y la resolución de conflictos entre los alumnos (Perochena, Rodríguez-Conde y Olmos, 2009). La televisión y otros medios audiovisuales ni son tan perjudiciales, ni desplazan a otras actividades, ni fomentan un consumo tan alto como en ocasiones se juzga. Pueden formar en valores más allá de su capacidad de entretenimiento, por lo que sería preciso utilizarlos como recursos educativos, y la institución escolar tiene la posibilidad de adoptarlos como contenidos y fuentes de aprendizaje (Medrano, 2008).

Los padres son responsables de la utilización de los medios audiovisuales dentro de casa, y deben enseñar a sus hijos a utilizarlos estableciendo unas normas y un horario semanal para su uso, pues si se abusa de los mismos, se producen daños psicológicos que pueden ocasionar que los hijos acosen en la escuela, más aún cuando el ambiente familiar es desfavorable, y el tiempo de exposición a la violencia audiovisual es grande (Orozco, 2010). Los daños no serán los mismos en el caso de que los padres dejen solo a su hijo frente a éstos, o por el contrario, les controlen (Musitu y Cava, 2001). Por tanto, la solución radica en establecer un diálogo razonable entre escuela y familia, para que la primera enseñe a padres y alumnos a enfrentarse a estos medios con actitud reflexiva y crítica.

Es absolutamente necesario tal y como señalan diversos autores (García Matilla, 2003; Aguaded, 2005; Rei-Baptista, 2007, cit. por Medrano, 2008) desarrollar programas específicos de educación para los medios, y a su vez, que las formas de expresión audiovisuales se integren en los aprendizajes escolares. Un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse exclusivamente en libros de texto, requiere de estrategias desarrolladas por el propio profesorado que aproveche las posibilidades didácticas de los medios audiovisuales (Medrano, 2008). Para ello, habría primero que formar a los creadores y difusores de estos programas, y más tarde a los profesores y padres, introduciéndolos y formándolos en una nueva pedagogía de los medios (Gabelas, 2007), con el fin de que ejerzan un rol constructivo en el fomento de valores para la convivencia social (Goldsmith, 2010).

Desde la escuela, hay que enseñar a pensar críticamente, analizando los mensajes tanto explícitos como implícitos de estos medios

(Rodríguez y Santana, 2006). Según un estudio acerca del uso de la televisión (Nigro, 2011), en el que se pretendía describir el diálogo que surge entre padres, docentes y alumnos acerca de cómo se utiliza este medio, se encontró que los padres y profesores no se ponen de acuerdo sobre su uso, y sobre cuáles son las influencias educativas de la televisión. En este sentido, los padres sienten que son responsables de los consumos de gran cantidad de programas para adultos de sus hijos, pero opinan no poder controlarlos debido a su desconocimiento, algo que puede extrapolarse a otros medios, como Internet y videojuegos.

De ahí la importancia de formarse para el uso adecuado de los medios audiovisuales, en tanto que pueden ser instrumentos muy positivos. Internet, por ejemplo, ayuda a estrechar la colaboración y comunicación entre tutores, profesorado y familias en torno a la acción tutorial del alumnado en general (Brazuelo y Gallego, 2009), y en torno a cualquier conflicto entre alumnos en particular. Gracias a ellos, se puede aumentar además la seguridad en las escuelas, con sistemas de alarma o colocando cámaras de seguridad en lugares a los que no pueden acceder los mayores (Harris y Harris, 2001). Sin embargo, su faceta más importante es que pueden generar aprendizajes positivos, ya que hay programas didácticos a través de las TIC que pueden enseñar a asimilar valores y formas de conducta correctas, en contraposición al uso pasivo que les dan los alumnos (Martín-Cuadrado, 2006). Algunos programas basados en TIC para prevenir la violencia entre adolescentes (ver Figura 2), como el programa Evalúa, el Visionary o el Netdraw, (citados en Merino González, 2008), nos han permitido comprobar que su utilidad puede ser un complemento de extraordinario valor para la prevención del acoso escolar junto a otros instrumentos no virtuales, por lo que hay que aprovechar su lado positivo desde la educación (Díaz-Aguado, 2003).

En este sentido, un estudio realizado por Román Graván, Domenec Martos y Fernández Batanero (2005), llevado a cabo con alumnos de Pedagogía de la Universidad de Sevilla, demostró que el uso de las TIC, y en concreto, el vídeo, favorece el trabajo en grupo fomentando la convivencia entre alumnos dentro de la escuela. Otra experiencia de este tipo llevada a cabo por Lacasa, Mudarra, del Castillo, García y Martínez Borda (2002), con alumnos de Secundaria y que tenía por objetivo educar en la convivencia a

través del análisis del papel de la televisión, dio como resultado que, a través de la reconstrucción narrativa de los contenidos televisivos, se pueden favorecer las estructuras que sostienen el pensamiento creativo del alumno, su conciencia crítica y su comprensión de la dimensión moral.

Como conclusión final, se deduce que el consumo de violencia audiovisual entre los alumnos, se ha considerado uno de los aspectos más influyentes, unido a una socialización inapropiada en el ámbito familiar, en el aumento de casos de acoso escolar. Por esta razón, se considera imprescindible enseñar el buen uso de los medios audiovisuales a toda la comunidad educativa y, especialmente a los padres, ya que si aprovechamos el lado positivo de estos medios, fomentaremos contenidos culturales y valores prosociales para prevenir la violencia y promover la convivencia, dentro y fuera de la escuela. Pero para que el consumo de estos medios sea realmente educativo, hay que saber leer, de igual manera que se puede hacer con los textos escritos, pues la calidad de la recepción del mensaje dependerá no únicamente de la intención del emisor y de las características del mensaje, sino también, de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador (Gutiérrez Moar, Pereira y Valero, 2006, cit. por Medrano, 2008).

Para ello, desde la escuela hay que favorecer la toma de conciencia respecto a los modelos que transmiten en estos medios, y contrastarlos con aquellos modelos en los que queremos educar. La lectura que estimule la reflexión y la crítica respecto a los programas preferidos por los alumnos, pueden convertirse en herramientas que modifiquen los propios hábitos de su uso (Medrano, 2008). El profesorado que se decida a trabajar los contenidos a través de estos medios, deberá plantear preguntas abiertas que favorezcan la discusión y promuevan la confrontación de

ideas con el objetivo de que se adquiriera un sentido crítico respecto a los mismos (Medrano, 2008).

Educar en la selección previa de programas y contenidos audiovisuales, controlar el tiempo de consumo y facilitar el covisionado, son algunas de las primeras estrategias para favorecer un consumo responsable (Martínez, 2002; cit. por Medrano, 2008). La UNESCO hace hincapié en una educación de los medios audiovisuales que fomente una conciencia crítica y participativa por un lado, y por otro, que los propios medios adquieran un compromiso profundo con la educación (Medrano, 2008). Pérez Tornero (2003, cit. por Medrano, 2008) ha destacado la unánime reclamación por parte del sector educativo para que los medios audiovisuales, especialmente la televisión e Internet, formalicen un compromiso serio con la educación, abandonando las servidumbres a las exigencias puramente comerciales y la búsqueda de audiencias a cualquier precio.

Por tanto, es urgente analizar y evaluar los contenidos en la televisión, en videojuegos e Internet (Sanmartín, 2007), para llevar a cabo un plan de reconversión en contenidos educativos y prosociales. Si los padres y otros educadores acompañan a estos jóvenes en el uso de estos medios, hablando y reflexionando sobre esos contenidos y guiándoles sobre cómo y cuándo utilizarlos, estos pueden convertirse en un instrumento informativo y educativo para luchar contra la violencia, a la vez de fomentar la capacidad creativa, la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, como complementos a la función educativa que los padres y profesores ejercitan, proporcionando un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.

MEDIOS AUDIOVISUALES Y ACOSO ESCOLAR:
BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Programas	Descripción
Taller Anti- Violencia (Hernández, Lacasa y Cruz, 2002)	Se ofrecen tareas que pueden considerarse creativas para prevenir la violencia entre alumnos. Por ejemplo, la creación de una página Web, que nos permite acercarnos a los contextos habituales y significativos de los alumnos con el fin de favorecer el sentido de pertenencia al grupo y sentimientos de armonía o sintonía que favorecen climas de convivencia.
Programa informático IESOCIO (Martín Babarro, 2007)	Programa de ayuda a profesores y padres para detectar el acoso escolar en fases muy tempranas. Se trata de un juego en el que aparecen fotografías de todas las caras de los compañeros de clase y, a través de diferentes preguntas, sobre las relaciones entre ellos. El alumno va haciendo clic en la cara del alumno que corresponda y con todas las respuestas el programa realiza un cruce de datos. Los resultados muestran quiénes son los alumnos más conflictivos y los que tienen más peso en el grupo, entre otros aspectos. Esta información permite a los tutores orientarse sobre la clase de alumnos que tienen y cómo distribuirlos por grupos de trabajo de forma equilibrada o incluso en aulas diferentes para el año siguiente. A través de esta herramienta, el profesorado puede pedir la colaboración de los alumnos percibidos positivamente para que fomente la integración de los alumnos aislados.
Proyecto Evalúa (citado en Merino González, 2008)	Sustituye el cuaderno del profesor para informar a los padres por una <i>PDA (asistente digital personal)</i> mediante la que se tiene informados a padres, profesores y tutores. Se trata de que los profesores introduzcan en la Red, la actitud y el trabajo del alumno en clase, los trabajos o deberes que debe hacer y otras notas. Sin embargo, la implicación de los padres es meramente pasiva de recepción de información, por eso se debiera de abrir un apartado en el que los padres participen y que esto también fuera valorable en la evaluación global de los alumnos.
Programa VISIONARY (citado en Merino González, 2008)	Dentro del programa global Sócrates, pretende promover la cooperación europea a través de las TIC, con el portal de actividades para prevenir la violencia escolar. Estas actividades hacen reflexionar sobre esta problemática y desarrollar valores de convivencia democráticos. Está dirigido a padres, alumnos, profesores y diferentes organizaciones.
Programa NETDRAW y análisis de datos UCINET. Instituto Catalán de Estudios de la Violencia -ICEV- (Merino González, 2008)	Analiza casos de acoso a través de redes sociales. Se pregunta a los alumnos, con quienes se relacionan en el patio y se observa a quien acuden si alguien se burla de ellos, entre otros aspectos. Gracias a esta perspectiva gráfica, se obtiene información sobre los alumnos que se encuentran en el centro e intermedian de forma natural, ya que la amistad es un factor muy importante para el estudio del acoso y para fomentar lazos afectivos ayuda a prevenir el acoso.
Programa “Escuelas para el mañana” (Marina y Bernabeu, 2009)	Una iniciativa del gobierno sueco que favorece el trabajo en red de alumnos y profesores, con el trabajo en equipo, la implicación de los padres y la participación en otras comunidades educativas, integrándose en redes más amplias y aumentando así los recursos de los centros.
Programa Kiva, (Salmivalli y Peets, 2010);	Juegos de rol, cortometrajes de otras experiencias a través del ordenador. Lo trabajan los propios profesores 20 horas cada año pero implican a los padres y se les envía una guía para que los sigan practicando en casa. Ha resultado muy positivo por tener en cuenta la naturaleza grupal del acoso, ya que hace reflexionar sobre el apoyo del grupo.

Figura 2. Programas basados en TIC a favor de la convivencia escolar

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.I. (2005) Televisión de calidad: Prolegómenos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 (1). Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva, 17-18
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Rowell Huesmann, L., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, D. y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on Youth. *Psychological science in the public interest*, 4 (3), 81-110.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía SMS e Internet. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 34, 49-67.
- Brody, S. (1977). *Screen violence and film censorship*. London: Home Office Research, Study, 35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives*, 22 (6), 723-742.
- Cea D'Ancona, M.Á. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comstock, G. (1980). *Television in America*. Newbury Park, CA: Sage. Comstock, G. (1989). *The evolution of American television*. Newbury Park, CA: Sage.
- Comstock, G., Chafee, S., Katzman, N., McCombs, M. y Roberts, D. (1978). *Television and Human Behavior*. New York: Columbia University Press.
- Comstock, G.A. y Rubinstein, E.A. (Eds.) (2007). *Television and social behavior: A technical report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior: Vol. 3. Television and adolescent aggressiveness* DHEW Publication No. HSM 72-9058. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Converse, J.M. y Presser, S. (1994). Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire. In Lewis-Beck, M.S. (comps.) *Research Practice*. (91-117). California: Sage.
- Coyne, S.M. et al. (2004). Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression? *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 234-253.
- Daly, L.A. y Pérez, L.M. (2009). Exposure to Media Violence and Other Correlates of Aggressive Behavior in Preschool Children. *Early Childhood Research & Practice*, 11 (2). Disponible en <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/daly.html> [Consultado el 1 de septiembre de 2013].
- Defensor del Pueblo riojano (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: ESIC.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M. J (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. y Allen, S.D. (1994). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Eron, L.D., Gentry, J.H. y Schlegel, P. (Eds.) (1994). *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fanti, K.A. y Avraamides, M.N. (2011). Desensitization to media violence. En M. Paludi,

- (Ed.): *The Psychology of Teen Violence and Victimization*, (121-133). Santa Bárbara, CA, USA: Praeger.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Fowles, J. (1999). *The case for television violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freedman, J. (1984). Effects of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 96, 227–246.
- Freedman, J. (2002). *Media violence and its effect on aggression*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Gabelas, J.A. (2007) Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- García Matilla, A. (2007). Como mira la televisión a la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21, 63-74.
- Ghiglione, R. (1989). *Las encuestas sociológicas: teoría y práctica*. México: Trillas.
- Gil Flores, J. y Perera, V.H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Gobierno de La Rioja (2010a) *Estadística escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso Escolar 2009-10*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección de Personal y Centros Docentes.
- Gobierno de La Rioja (2010b) *Guía de la oferta educativa de La Rioja*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección de Personal y Centros Docentes.
- Goldsmith, S. (2010). *The power of social innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, S y Harris, J. (2001). Youth violence and suggestions for schools to reduce the violence. *Journal of at-risk issues*, 7 (2), 21-27.
- Hernández de Frutos, T. (2009). “A socio-ecological perspective on bullying. A New Synthesis”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67 (3), 631-654.
- Hernández de Frutos, T. y Casares, E. (2010). The effects of discrete contextual variables on «bullying» in the schoolyard. *Papers*, 95 (1), 47-71.
- Hernández, R, Lacasa, P y Cruz, C. (2002). La colaboración creativa: ¿un instrumento de prevención de la violencia en la escuela? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>. [Consultado el 21 de diciembre de 2004].
- Huesmann, L.R., y Miller, L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (153–186). New York: Plenum Press.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, Ch.-L. y Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children’s exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39 (2), 210-221.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. y Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5.564), 2.468-2.471.
- Joint Statement (2000). *Joint statement on the impact of entertainment violence on children*. Retrieved December 2, 2003. Disponible en: <http://www.aap.org/advocacy/releases/jstmtevc.htm>. [Consultado el 9 de octubre de 2012].
- Kuntsche, E. et al. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908-915.
- Lacasa, P., Mudarra, M. J., del Castillo, H., García, A. B. y Martínez Borda, R. (2002). Contraviolencia: una experiencia multimedia en las aulas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (4), 1-5. Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711436.pdf. [Consultado el 15 de agosto de 2011].
- Leyens, J.P., Camino, L., Parker, R.D. y Berkowitz, L. (1975) Effects of Movie Violence on Aggression in a Field Setting as a Function of Group Dominance and Cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 346- 360.
- Liebert, R.M. y Liebert, D.E. (1974). *War on the screen: a psychological perspective. La comunicación et la guerre*. Bruselas: Bruylant.

- Linder, J.R. y Gentile, D.A. (2009). Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 286-297.
- López Hernández, L. (2013). Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62 (1).
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martín Barraro, J. (2007). *IESOCIO. Mejora de la convivencia en el aula: redes sociales frente al acoso escolar*. Disponible en <http://www.iesocio.es/stuff/ieSocio.pdf>. [Consultado el 23 de enero de 2010]
- Martín-Cuadrado, A.M (2006). *Jornadas Universitarias sobre acoso escolar: Propuestas educativas para su solución*. Madrid: UNED. 21 y 22 de Abril de 2006.
- Martín Ramírez, J. (2007) Televisión y violencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 327-349.
- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución. Madrid. Del 21 al 22 de junio. Disponible en <http://www.uned.es/jutedu> [Consultado el 28 de septiembre de 2007]
- Medrano M.C (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la educación*, 20, 205-224.
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y educación*, 21 (1), 3-20.
- Merino González, J. (2008). El acoso escolar-bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de las redes sociales (ARS). *Revista d'estudis de la violencia*, 4, 1-17.
- Murray J.P, Rubenstein, E.A y Comstock, G. (1972). *U.S. Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior*. Rockville, Md.: National Institute of Mental
- National Commission on the Causes and Prevention of Violence. (1969). *Commission statement on violence in television entertainment programs*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute of Mental Health. (1982). *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. I*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nigro, P. (2011). El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires. Argentina. *Educ.Educ.* 14 (1), 27-49.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1.171-1.190.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión audiencias y educación*. Guadalajara (México): Ediciones de la noche.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-28.
- Ortí, A. (1989): La apertura y el enfoque cualitativo estructural: la entrevista abierta y el grupo de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Coord.). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación Social* (153-185). Madrid: Alianza.
- Ortí, A. (1994). La confrontación y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 85- 95). Madrid: Síntesis Psicología.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546.
- Perochena, P., Rodríguez-Conde, M.J. y Olmos, S. (2009). Educación en valores y mejora en la convivencia en la ESO, (1041-1048). XIV congreso nacional de modelos de investigación educativa. *Educación, investigación y desarrollo social*. Huelva. AIDIPE. Del 24 al 26 de junio de 2009.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Ramírez, J.M. (2001) An unhealthy effect of war: the PTSD. En J. Rotbalt (Ed.): *The long roads to peace*. Singapur: World Scientific.
- Rhodes, R. (2000, September 17). Hollow claims about fantasy violence. *New York Times*, Section 4, p. 19.
- Rodríguez J.A. y Santana P.J. (2006). Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domesticas. *Revista de educación*, 340, 873- 922.
- Román Graván, P., Domenc Martos, S. y Fernández Batanero, J.M. (2005). *Estudios de casos colaborativos audiovisuales sobre televisión educativa como metodologías de enseñanza en el EEES. Televisión de calidad*. Congreso Hispanoluso de comunicación y educación. Huelva, del 24 al 27 de noviembre de 2005.
- Rosenthal, R. (1986). Media violence, antisocial behavior, and the social consequences of small effects. *Journal of Social Issues*, 42, 141-154.
- Ruiz de Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmivalli, C. y Peets K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.): *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- Samudio, J. (2001). El comportamiento criminal en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 59-71.
- Sanmartín, J (2006). Concepto y tipos de violencia escolar, en A. Serrano: *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp. 21-30). Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J (2007): Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.
- Schultz, D y Schultz S.E. (2005). *Theories of personality* (eighth edition). Belmont. USA: Wadsworth.
- Stavrínides, P. et al. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72- 78.
- Stein, A.H. y Friedrich, L.K. (1975) Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role-playing on learning and behavior. *Child Development*, 46, 27–38.
- Tedesco A.B. y Garcia Leiva, L. (2002). *¿Quién dijo que todo está perdido? Medios y mediaciones en la prevención de la violencia escolar*. X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca. Del 3 al 6 de junio del 2002.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, núm. Ext, 73-87. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf> [Consultado el 8 de febrero de 2013]
- Vázquez, M. (2000). Escuela y medios, un conflicto de valores. *Cuadernos de pedagogía*, 297, 54-57.

ARTÍCULO ORIGINAL

Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud

M^a Dolores Cortés Vega
mdcortes@us.es

Anabel Moriña-Díez
anabelm@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN. Cómo analiza el alumnado con discapacidad del área de Ciencias de la Salud, la institución universitaria y sus aulas, en términos de barreras y ayudas, es el tema central sobre el que gira este artículo. Los resultados que se presentan pertenecen a una investigación más amplia: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (MINICO, ref. EDU 2010-16264) en la que a través de una metodología biográfico-narrativa se ha tratado de dar voz a los estudiantes con discapacidad. En concreto, se ha analizado la Enseñanza Universitaria desde diferentes perspectivas: normativa universitaria, servicio de atención al alumnado con discapacidad, servicio de bibliotecas, accesibilidad arquitectónica e infraestructuras, profesorado, proyectos docentes y compañeros de aula. Por último, en las conclusiones se lleva a cabo una discusión de los principales resultados, incorporando las aportaciones de otras investigaciones realizadas previamente.

PALABRAS CLAVE. Educación Inclusiva, Enseñanza Superior, Barreras, Ayudas, Ciencias de la Salud

Lights and shadows in Higher Education from the perspective of students with disability in the area of Health Sciences

ABSTRACT. How to analyze the students with disabilities in the area of Health Sciences, the university and the classroom, in terms of barriers and aids, is the focus on turning this article. The results presented belong to a wider research which through a biographical- narrative methodology has tried to give a voice to students with disabilities. Specifically, were analyzed University Education from different perspectives: university regulations, service students with disabilities, library services, architectural accessibility and infrastructure, faculty, teaching projects and classmates. Finally, in the conclusions carried out a discussion of the main results, incorporating contributions from other research.

KEY WORDS. Inclusive Education, Higher Education, Barriers, Supports, Health Sciences

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación 17/10/2014
Dirección de contacto:
María Dolores Cortés Vega
Dpto. Fisioterapia. Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología
Avda. Sánchez Pizjuán, s/n. 41009-SEVILLA

1. INTRODUCCIÓN

En las universidades españolas, en los últimos años, se están desarrollando una serie de políticas y acciones en pro del alumnado con discapacidad. El compromiso hacia este grupo de estudiantes se muestra, por ejemplo, en la creación, en la mayoría de universidades, de servicios de atención al alumnado con discapacidad, para garantizar la respuesta a sus necesidades. Otro dato para tener en cuenta, y no menos relevante, es que el número de personas con discapacidad que cursan estudios universitarios está incrementándose año tras año. Las cifras, por ejemplo, del curso 2013-2014 alcanzaron las 21.942 personas. Aún reconociéndose el incremento en las matrículas, no hay que subestimar que la población con discapacidad está mínimamente representada, ya que como explica Díaz Velásquez (2012), sólo un 8,6% de los españoles con discapacidad poseen estudios universitarios, frente al 30% del resto de la población.

En cuanto al sistema universitario y las políticas de educación inclusiva emprendidas para mejorar la participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad, estamos de acuerdo con Ferni y Henning (2006), en que éste no es un tema baladí. Creemos que todo lo contrario, tiene una gran repercusión, y las acciones que se emprendan para mejorar la formación de este alumnado repercutirán en el resto, ya que los buenos principios de enseñanza son relevantes para todo el alumnado. Además, como mantienen Tinklin, Riddell y Wilson (2004), los estudiantes con discapacidad pueden suponer un reto para la Universidad, no sólo en términos de conseguir acceso físico a los edificios, sino también en relación a un acceso mucho más amplio al currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En línea con el anterior argumento, el enfoque que adoptamos en este trabajo se circunscribe al modelo social de discapacidad (Oliver, 1990). A través él, se denuncia que es el entorno el que genera las barreras y no permite la participación plena de los estudiantes con discapacidad al tratarse de currículos pocos

accesibles y en muchos casos, sin tener en cuenta las adaptaciones necesarias. Otras veces, el entorno no permite la participación del alumnado debido a las actitudes negativas del personal de la Universidad o por no eliminarse las barreras físicas que restringen el pleno acceso (Ferni y Henning, 2006; Oliver y Barnes, 2010). En este sentido, se hace imprescindible modificar los ambientes de enseñanza para que sean tan inclusivos como sea posible (Matthews, 2009), o como dicen Hadjikakou y Hartas (2008), se requiere desarrollar medidas proactivas, antes que reactivas.

Precisamente el modelo de educación inclusiva ayuda a explicar la necesidad de dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, incrementándose las prácticas que conducen a la inclusión y eliminándose las barreras que generan exclusión, en un marco sustentado por los principios de justicia y equidad (Booth y Ainscow, 1998; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Messiou, 2012; Moliner, Sales, Ferrández y Traver 2011; Parrilla, 2009; Slee, 2012).

Es así, pues, una necesidad que la Universidad llegue a ser inclusiva. Sin embargo, como denuncian Bausela (2002), Díaz Sánchez (2000), Konur (2006) o Moreno (2005), la Enseñanza Superior se encuentra entre las instituciones más excluyentes para el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad. Como refleja el trabajo de Díaz Velásquez (2012) o el de Gibson (2012) las “trayectorias” a las que se ven sometidas las personas con discapacidad pueden ser dibujadas en muchas ocasiones como una “carrera de obstáculos”, donde por lo general, la transición a la Universidad agudiza las barreras encontradas a lo largo de las diferentes etapas formativas.

En este sentido, los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, en los entornos universitarios, muestran que siguen estando presentes una serie de barreras que no favorecen la inclusión del alumnado (Adams y Holland, 2006; Beauchamp-Pryor, 2002; Borland y James, 1999; Castellana y Sala, 2006; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Sánchez Hípola, Alba y Zubillaga, 2012; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Mullins y Preyde, 2013; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Sánchez Palomino, 2011, etc.). Y si bien en algunos sistemas existe un marco jurídico en materia de

discapacidad, su puesta en práctica suele dilatarse en el tiempo y en muchas ocasiones las acciones dependen más de la buena voluntad del personal que trabaja en la Universidad que de la aplicación directa de las medidas recogidas en las diferentes normativas.

En líneas generales, entre las principales barreras identificadas en algunos de estos trabajos, se señala la falta de formación y sensibilidad hacia la discapacidad del profesorado y en ocasiones, del personal de administración y servicios. Como se relata en los estudios de Castellana y Sala (2006), Collins (2000), Sánchez Hípola, Alba y Zubillaga (2012) o Moriña, Cortés y Melero (2014), las actitudes de los profesores componen especialmente la principal queja.

También se cuestionan las barreras de acceso al currículo, por ejemplo, por las inadecuadas metodologías o por no poder participar en ciertas actividades, o al no tener acceso los universitarios a determinadas adaptaciones curriculares (Borland y James, 1999; Holloway, 2001; Hopkins, 2011).

Asimismo, están presentes barreras institucionales, como dificultades de acceso a la información, excesiva burocracia a la hora de realizar cualquier trámite o ausencias de protocolos de actuación en las diferentes facultades (Tinklin y Hall, 1999).

Aunque las barreras actitudinales se señalan como las más dolorosas y difíciles de cambiar, no dejan de señalarse en la Enseñanza Superior (ES) barreras arquitectónicas (Borlan y James, 1999; Castellana y Sala, 2005; Hall y Tinklin, 1998; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). En los estudios se habla de edificios no accesibles, desorden de las aulas, problemas de sonoridad, iluminación inadecuada, etc.

Si bien es cierto que estas barreras no dejan de estar presentes, también lo es que en los distintos sistemas universitarios se han identificado una serie de ayudas que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la institución. Entre algunas de ellas, se señala el apoyo de amigos y familiares (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). Éste es reconocido como el principal facilitador y todos hablan de su red social más cercana, que día a día, contribuye a su inclusión. Igualmente, nombran a sus compañeros de estudio (Castellana y Sala, 2006), sin los

cuales, comentan, seguir sus estudios les hubiera resultado casi imposible.

Normativas, como las Actas de Discriminación en Australia, Estados Unidos o Reino Unido (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005) también son identificadas como un elemento que contribuye a su inclusión. Y en el plano de los recursos, se valora muy positivamente la introducción en el aula de las Nuevas Tecnologías (Grimaldi y Goette, 1999; Castellana y Sala, 2006; Pearson y Koppi, 2006). También se valoran los docentes que quieren ayudar (Nielsen, 2001). Y por último, en la mayoría de los trabajos revisados se coincide en señalar el gran apoyo recibido por las oficinas de atención al alumnado con discapacidad (Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela, 2007).

Para finalizar con este apartado, desde el planteamiento de barrera y ayuda en el que se sustenta esta investigación, se entiende la primera como aquellos obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa del alumnado, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Por ejemplo, tal y como explica Messiou (2006), una persona puede experimentar exclusión cuando no puede acceder al currículo, no se le dan las oportunidades para participar en la clase, sus capacidades no son valoradas, es rechazada por sus iguales o incluso cuando se le niega el derecho de amistad. O como también han descrito Ainscow y Miles (2009) el concepto de *barreras* hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. Por el contrario, por *ayudas*, se entienden aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”. Este estudio, que tiene una duración de 4 años (2011-2014), está siendo desarrollado por un equipo de investigación compuesto por profesores de la Universidad de Sevilla de

diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo es estudiar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Enseñanza Superior.

En esta investigación, que transcurre por diversas fases, se ha utilizado la metodología biográfico-narrativa. En la primera de ellas, se contemplan a su vez dos momentos. En el primero, se han organizado diversos grupos de discusión (al menos uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento¹), así como entrevistas individuales (orales o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 alumnos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en los grupos de discusión o entrevistas individuales. Estas micro-historias se caracterizan por ser temáticas, ya que se han centrado en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria–. Para su elaboración, se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes.

En la segunda fase de la investigación, se ha seleccionado a ocho de los dieciséis estudiantes que habían participado en la micro-historia de vida, y con ellos se ha realizado lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (Frank, 2011). Para la elaboración de estas historias se ha recurrido a diversas técnicas de recogida de datos como entrevistas en profundidad, fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. En la tercera y última fase del estudio se está diseñando una propuesta de formación *online* para el profesorado con el fin de dotarle de una herramienta que le permita dar una respuesta específica y adecuada a la diversidad.

El presente trabajo se basa en los resultados obtenidos en el campo de conocimiento de Ciencias de la Salud y en la fase I y II de investigación. En esta rama de conocimiento han participado ocho personas cuyas edades oscilan entre los 19 y los 39 años, siendo la media de edad en 29 años. De estas ocho personas, cinco son hombres y tres son mujeres.

En cuanto a los estudios que están cursando, cinco de ellos estudian Medicina, otros dos estudian Farmacia y uno Podología. Como puede apreciarse, todos se encuentran entre el primer y tercer curso, habiendo uno en primer curso, tres en segundo curso y cuatro en tercer curso. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, la media de estos casos estudiados se sitúa en tres años.

En cuanto al tipo de discapacidad, dos estudiantes tienen dificultades físicas, otros tres presentan dificultades sensoriales y, en igual número, otros tres estudiantes tienen problemas de tipo orgánico.

Por último, el análisis se ha realizado desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se ha realizado un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA11.

3. RESULTADOS: PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En este apartado de resultados se analizan las barreras y ayudas que los estudiantes de Ciencias de la Salud identificaron en la Universidad de Sevilla. Para ello se organiza la información, de forma general, en torno a diferentes aspectos vinculados a la institución: normativa, Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad (SAD), servicio de bibliotecas, accesibilidad arquitectónica e infraestructuras y la universidad ideal.

Cuando la Universidad puede no caminar hacia la inclusión

En relación a las barreras identificadas en el ámbito institucional, los estudiantes manifestaron la escasez de información con la que contaron al iniciar su carrera universitaria y la gran inversión de tiempo y de energía que eso conllevó. En este sentido pusieron como ejemplo los obstáculos

relacionados con la concesión de plazas de aparcamiento reservada. O comentaron cómo el personal de secretaría no se encontraba al tanto de las ayudas, becas, servicios, etc. que presta la Universidad de Sevilla a los alumnos con discapacidad.

Asimismo, estos universitarios coincidieron en la idea de que a pesar de existir los canales para transmitir la información, ésta no llegaba a tiempo. Añadieron que debido a esto no pudieron disfrutar de los muchos servicios que la Enseñanza Superior puede prestarles.

Con respecto a los servicios que la Biblioteca de la Universidad ofrece, explicaron que no existe una información explícita para los estudiantes con discapacidad. Con los años descubrieron, por ejemplo, que existen facilidades para ellos, tales como el servicio de préstamo que es de mayor tiempo. Adicionalmente, también afirmaron que en el carnet de la Biblioteca tampoco se reflejaba su discapacidad. En este sentido, consideraron que de ser visible esta información serviría para avisar al personal de la Biblioteca de sus necesidades y así podrían haber recibido mayor información de las ayudas que este servicio les tenía destinadas.

Otra cuestión que plantearon los estudiantes de Medicina, fue el excesivo tamaño de los grupos. Ellos consideraron que de esa manera el conjunto de estudiantes no podría acceder a una docencia adecuada y de calidad y, en particular, tampoco lo conseguiría el colectivo de estudiantes discapacitados.

Cuando la Universidad puede caminar hacia la inclusión

De la misma manera que relataron los anteriores obstáculos, los participantes también describieron muchas ayudas a las que tuvieron acceso durante su experiencia universitaria. En primer lugar, todos los alumnos detectaron como elemento facilitador la gratuidad de la matrícula, reconocieron que este hecho fue el principal motor de motivación para continuar estudiando.

Todos los participantes también valoraron el PC portátil facilitado por la Universidad en la primera matrícula. En este sentido, todos ellos relacionaron este elemento como facilitador en su aprendizaje diario. Igualmente, uno de los participantes destacó como positivo el préstamo

de ordenadores por parte del servicio de informática; según explica, de esa manera consiguió no cargar con ese material durante su transporte al centro universitario.

En cuanto al servicio que brinda la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, destacaron los seminarios que se vienen organizando a principio de curso académico con la intención de enseñar el manejo de su página web a todos los alumnos y formarlos en las búsquedas bibliográficas a través de las diferentes base de datos.

Por otro lado, los ocho estudiantes informaron, con gran entusiasmo, de la creación de un grupo representativo de alumnos con discapacidad en la Facultad de Medicina. Éste tiene como objetivo asesorar sobre las ayudas que la Universidad les ofrece, así como también detectar las dificultades a los que estos alumnos se enfrentan en su día a día universitario con la finalidad de buscar soluciones. Igualmente, desde este grupo también se les asesoró de la existencia de otros servicios dentro de la Universidad creados con la intención de facilitarles las labores de formación durante su carrera universitaria.

En relación al SAD, la totalidad de los participantes lo reconocieron como una de las principales ayudas que han recibido y estuvieron de acuerdo en señalar que éste les ayudó en su proceso de inclusión en la Enseñanza Superior a través de los diferentes recursos que ofrece (como por ejemplo, facilitándoles estudiantes colaboradores, ayudas técnicas como libretas auto-copiativas, asesorándoles sobre otras ayudas complementarias, etc.).

Por último, recalcaron la gran información que recibieron de este servicio tanto vía *email* como telefónicamente. Afirmaron que en la mayoría de las ocasiones la efectividad de este servicio hizo que determinados problemas fueran resueltos de inmediato, sin embargo, también destacaron, que no en todos los casos la información llegó a tiempo.

¿Barreras arquitectónicas en la Universidad?

Los ocho estudiantes coincidieron en la identificación de barreras relacionadas con elementos arquitectónicos y de infraestructuras, y los señalaron como obstáculos en relación a su discapacidad. De esta manera, los participantes

con discapacidad auditiva recalcaron conjuntamente la mala acústica de las aulas, sumándole a ello el ruido excesivo de los aparatos de aire acondicionado. Asimismo, comentaron los inconvenientes de tipo visual con los que también contaron: mala iluminación, inadecuada distribución arquitectónica con pilares que dificultaban la visibilidad de la pizarra desde algunos puntos del aula, etc.

Aunque es cierto que existía este tipo de barreras, también lo es que en muchos casos la mayoría de ellas fueron subsanadas reservándose un lugar preferente en el aula para el alumno con discapacidad, con la ayuda de las libretas autocopiativas, con el uso de micrófonos por parte del profesor o con la instalación de altavoces de mejor calidad.

Los estudiantes de este estudio con discapacidad física enumeraron las limitaciones sufridas en primera persona. En este sentido, destacaron la falta de mobiliario adaptado a sus necesidades dónde sentarse y poder trabajar en el área de las prácticas, los impedimentos que se les presentaron a la hora de usar bastones y tener que desplazarse por espacios reducidos en el aula, etc.

Por otro lado, los participantes de este estudio que no tenían una discapacidad física, afirmaron que son muchos los obstáculos que deberían eliminarse para que un alumno con una discapacidad sea capaz de desenvolverse con facilidad y libertad por todo el campus universitario. Destacaron para su mejora: adaptabilidad de los aseos, contar con espacios en el aula para una silla de ruedas, bordillos con rampas, dimensiones mayores de las puertas que permitan el paso de una silla de ruedas.

Las barreras que en general fueron enumeradas por los estudiantes, independientemente de su discapacidad, fueron problemas relacionados con una señalización inadecuada, lo que dificultaba localizar determinadas estancias dentro de la Facultad de Medicina, tales como la sala de estudios, laboratorios de prácticas, e incluso señalaron la existencia de aulas que no se encontraban incluidas en el plan de evacuación de incendios.

¿Y si pudiéramos imaginar una Universidad ideal?

A la hora de pensar en una Universidad

ideal, los ocho estudiantes propusieron una serie de ideas para mejorar la Enseñanza Superior. Por ejemplo, un estudiante planteó como muy relevante la necesidad de que los alumnos con discapacidad tuvieran voz propia dentro de la institución al igual que el resto de los miembros que constituyen la comunidad universitaria. Añadió que así se permitiría abordar sus necesidades y su problemática con información de primera mano.

Por otro lado, otro estudiante consideró pertinente una mejor organización de las bases de datos para conseguir una sincronización de toda la información y que pudieran ser mostradas de forma unificada en los diferentes servicios de la Universidad, tal como en el servicio de Biblioteca de la Universidad, así como al propio profesor en la lista de clase. De esa forma, todos quedarían informados de la discapacidad de los alumnos y así ahorrarían tiempo y esfuerzo.

Otro aspecto resaltado fue el referido a la necesidad de un espacio donde poder descansar tras su jornada matutina para tomar fuerzas y poder continuar con las clases de la tarde, puesto que en la mayoría de los casos, estos alumnos sufrían de fatiga crónica. Asimismo, los estudiantes plantearon la posibilidad de desarrollar una reunión al inicio del curso, con representantes del SAD y de la propia Facultad con el objeto de orientar acerca de todas las ayudas y servicios que la Universidad de Sevilla presta a los alumnos con discapacidad. Para finalizar este apartado, añadieron la ventaja que les supondría a todos que las Convocatorias de Ayuda estuviesen abiertas durante todo el curso académico, para que de esa forma pudieran beneficiarse de ellas todos los alumnos, independientemente de cuándo recibieran la información.

4. RESULTADOS: ¿TENDIENDO PUENTES O LEVANTANDO MUROS DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS?

En este nuevo apartado se presentan las barreras y ayudas identificadas por los participantes en las aulas universitarias. Con este fin se realiza un análisis de tres elementos determinantes del perfil de aula: la actitud del profesorado, los proyectos docentes, y la actitud de los compañeros de estudio. En todos estos aspectos, igualmente, se pretende identificar qué

elementos actúan como facilitadores o como obstáculos. Finalmente, se comentará la visión que el alumnado tiene de un aula ideal.

¿Un profesorado que tiende puentes o que levanta muros?

El profesorado en este estudio actuó tanto de barrera como de ayuda. Resulta significativo cómo estos ocho estudiantes destacaron las dificultades relacionadas con el profesorado como el obstáculo más repetido. Argumentaron que el profesorado actuó de forma inflexible ante las necesidades derivadas de su discapacidad, sin llegar a contemplar las adaptaciones necesarias y de las que podrían haberse beneficiado tanto en el proceso de aprendizaje como en el de inclusión en el aula.

Todos los participantes coincidieron en que las dificultades de salud, en algunos casos vinculadas a la discapacidad, pueden limitarles su máximo rendimiento en situaciones cruciales para el desarrollo de la asignatura, tales como un examen o la asistencia a prácticas obligatorias.

Ante esta problemática, propusieron una solución basada en la grabación de las clases. De esa manera, opinaron que se les facilitaría mucho la asimilación de la materia. Sin embargo, en líneas generales, encontraron un gran impedimento y desconfianza por parte del profesorado ante la aplicación de esta herramienta que ellos consideraban útil para su aprendizaje.

Sin embargo, el profesorado no sólo actuó como barrera, también en ocasiones fueron reconocidos por los estudiantes como una ayuda. En muchos casos, facilitándoles los materiales de trabajo. En otros, permitiéndoles ocupar un lugar preferente en clase. Y también, permitiendo el uso de recursos extras, como la utilización de micrófonos.

Otra cuestión sobre la que este grupo opinó fue respecto a si el profesorado estaba formado para dar respuesta a la diversidad. Todos los participantes pensaban que no y añadieron que esa formación debería ser indispensable en el docente. Además consideraron que aunque el profesorado no dispusiera de la formación adecuada, había cuestiones simples que se podrían hacer (como ponerse en el lugar del otro, interesarse por los que les pasa, etc.) y que podrían ayudar a dar respuesta a sus necesidades.

¿ Los proyectos docentes como ayuda o barrera ?

En líneas generales, los ocho estudiantes argumentaron que las clases a las que asistieron se caracterizaron por la exposición por parte del profesorado, combinado a veces con otros recursos visuales, como vídeos, documentales, etc. Además, algunos estudiantes opinaron que el sistema universitario aún no se encontraba adaptado para el empleo de otras metodologías más innovadoras.

Paralelamente, todos argumentaron que el *power-point* fue el recurso más empleado por los profesores en clase y añadieron que si los profesores sólo se limitaban a leerlos textualmente, sin entrar a dar una explicación, esta herramienta no aportaba demasiado.

Los ocho participantes identificaron una serie de barreras relacionadas con la metodología, temporalización, contenidos, etc., pero no lo señalaron en ningún caso como ayuda. En concreto, cuestionaron su aprendizaje en relación a la metodología expositiva. En ese sentido, se destacó la labor de determinados profesores que siempre intentaban desarrollar los contenidos de las asignaturas desde un punto de vista más práctico, haciendo uso de muchas imágenes y casos clínicos. En este sentido, consideraron que con estas estrategias de aprendizaje, los contenidos que se asimilaban perduraban más en el tiempo.

En lo que respecta a la acción tutorial casi todos la consideraron de poca relevancia en su carrera universitaria. Añadieron que las tutorías estaban masificadas y permitían poco tiempo de atención al alumnado. Sin embargo, un estudiante destacó las tutorías muy positivas y altamente recomendables, puesto que le permitieron un contacto más directo con el profesor.

En relación a las estrategias de evaluación que se empleaban normalmente en el área de Ciencias de la Salud, todos coincidieron que el examen era la herramienta más valorada por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, argumentaron que el sistema de evaluación debería de tener en cuenta muchos más aspectos tales como la participación en clase, la asistencia a la misma, la realización de trabajos, etc.

Otra cuestión que se planteó en este apartado fue el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. De los ocho participantes, todos utilizaron herramientas tecnológicas y comentaron que en la mayoría de las asignaturas hicieron uso de la plataforma, bien para recoger materiales o para la realización de tareas a través de ella. Sin embargo, no utilizaron otros recursos como el chat, correo electrónico o foro. En cualquier caso, las herramientas utilizadas fueron valoradas positivamente, ya que les permitió estar más en contacto con su profesorado.

¿Los compañeros como barrera y ayuda?

Los compañeros de aula también fueron identificados por los ocho participantes como barrera y ayuda. Pero, según el análisis realizado, fueron con más frecuencia reconocidos como un facilitador, resultando este apoyo como uno de los principales elementos que contribuyó a su inclusión. Para ellos, los compañeros diariamente han estado apoyándolos, estando junto a ellos, aprendiendo juntos.

Sólo dos de los participantes comentaron cómo los compañeros y compañeras no contribuyeron a su inclusión al percibir un cierto rechazo por parte de ellos. Pero lo cierto es que este argumento sólo lo relacionaron con los primeros momentos al llegar a la Universidad.

Todos han destacado la gran labor realizada por los alumnos colaboradores, considerando que sin ellos no hubieran podido superar las pruebas académicas. Estos compañeros les han aportado luz durante su andadura por la Universidad. Asimismo, destacaron la gran competitividad existente entre los alumnos del área de Ciencias de la Salud, suponiendo, a veces, un gran obstáculo a la hora de encontrar un alumno colaborador que les ayudara a coger apuntes. Además, esto les generó situaciones embarazosas a la hora de pedir a otros compañeros apuntes u otros materiales propios de cada asignatura.

Si bien los compañeros fueron identificados como elementos de ayuda, también existieron otras personas que actuaron en este sentido. Ellos hablaron de amigos, familiares, personal de la Universidad y parejas que estuvieron en todo momento a su lado desde el principio. Estas personas les proporcionaron ayuda en tareas académicas y también, en cuestiones personales.

¿Y si pudieras imaginar un aula ideal, cómo sería ésta?

El aula ideal para estos ocho jóvenes se perfiló en torno a elementos arquitectónicos y didácticos. En cuanto a los primeros, destacaron la necesidad de un aula con una infraestructura adecuada en cuanto a luz, acústica, temperatura, con todos los materiales necesarios para el aprendizaje a su alcance y también accesible (rampas, amplitud, etc.). Pero además de estas características físicas de las aulas, apuntaron que debería existir una normativa que recogiera como obligación legal distintas adaptaciones de las aulas para sus necesidades, como por ejemplo, unos horarios de clase razonables, así como la posibilidad de poder realizar grabaciones a través de cámaras web y de esta forma recibir clases telemáticas. De esta manera, podrían acceder en el momento que lo necesitaran a las clases que en las que se hubieran ausentado como consecuencia de los problemas generados por su discapacidad. En definitiva, imaginaron un aula que pudiera estar adaptada a cualquier persona y preparada para el uso de metodologías activas que permitieran al alumnado participar más, trabajar en equipo y conocerse mutuamente.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, podemos concluir que las principales barreras en relación a la Universidad como Institución, detectadas por estos estudiantes del área de Ciencias de la Salud, se fundamentaron por un lado, en la escasez de asesoramiento al iniciar su carrera universitaria referente a las ayudas, becas, accesibilidad a plazas de aparcamiento reservadas, al servicio de comedor, al propio SAD y a las ventajas que el servicio bibliotecario ofrecía a estos alumnos. Y por otro lado, también se basaron en que los edificios y aulas de la Universidad en muchas ocasiones no fueron accesibles y donde sus instalaciones se caracterizaron por ser obsoletas y no contar con las adaptaciones necesarias en cuanto a iluminación, acústica, mobiliario y señalética se refiere. Estos mismos resultados aparecen en los trabajos de Borlan y James (1999), Castellana y Sala (2005), Hall y Tinklin (1998) o Moswela y Mukhopadhyay (2011).

No obstante, estos alumnos quisieron reflejar que en muchos de los casos estos obstáculos fueron eliminados cuando se les

facilitó lugares preferentes en el aula, uso del micrófono por parte del profesor, así como la instalación de altavoces de mejor calidad.

Resulta de interés, entre los hallazgos presentados en este artículo, cómo muchas de las barreras identificadas por los estudiantes (temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado) nada tienen que ver con la discapacidad, siendo cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. Fuller et al. (2004) o Jacklin et al. (2007) llegaron también a resultados similares. Sin embargo, pensamos que a pesar de que ciertas barreras sean iguales para el alumnado con discapacidad que para el resto, no hay que olvidar que, para las personas con discapacidad, esas cuestiones pueden ser más complejas, teniendo que pasar estos estudiantes, en determinadas ocasiones, por una carrera de obstáculos. A veces sus experiencias universitarias son diferentes de una experiencia universitaria “típica” a causa de los obstáculos, retos y estrategias que tienen que implementar. En muchos casos, son tan numerosos y significativos estos obstáculos que puede suponer un abandono de la Universidad (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Cabe destacar que el acceso a la Universidad se percibe como un momento complejo, caracterizado por esta falta de información. Creemos que la dependencia de la buena voluntad del personal de la Universidad no tendría que ser la medida subsidiaria que alentara a los estudiantes en sus trayectorias formativas. En este sentido, convendría que la Universidad pudiera establecer durante el primer año académico de los estudiantes algún mecanismo de ayuda o sobre la difusión de información que posibilite a todos sus estudiantes contar desde un primer momento con orientaciones sobre la institución y su funcionamiento.

En investigaciones como la de Hanafin et al. (2007), asimismo, las oficinas de apoyo al alumnado con discapacidad resultan imprescindibles para apoyar la inclusión del alumnado. A un resultado similar hemos llegado en nuestro estudio. Así, el SAD fue muy bien valorado por los estudiantes por las ayudas que presta, la figura del alumno colaborador, el suministro de cuadernos auto-copiativos, etc. Destacaron la gran información que recibieron de este servicio tanto vía *email* como

telefónicamente, aunque señalaron que no en todos los casos les llegó en su debido momento. Por lo tanto, cabe destacar, que existen mecanismos de ayuda creados por la Universidad para estos alumnos, pero que no son del todo efectivos puesto que no llegaron en el tiempo y forma requeridos por estos universitarios.

Por otro lado, a pesar de que ha sido un tema muy estudiado y denunciado en los últimos años, las barreras arquitectónicas y de infraestructura siguen siendo uno de los obstáculos más ampliamente señalados por estos alumnos, especialmente las que se identifican en las aulas universitarias, obsoletas en muchos casos. Es preciso reconocer que, aunque se observan avances en la respuesta que la Universidad ofrece al alumnado con discapacidad, es necesario dar pasos firmes que realmente garanticen el diseño de espacios universitarios más inclusivos y basados en el diseño universal. Además, consideramos que sería necesario realizar futuros estudios a través de los cuales se analice de un modo más exhaustivo y en profundidad cada una de las diferentes barreras arquitectónicas e infraestructuras aún presentes en la Universidad estudiada. Así, sería recomendable que en el futuro otros estudios abordaran esta temática, realizando un análisis desde distintas voces o con distintos informantes (no solo alumnado con discapacidad), utilizando otros instrumentos de recogida de datos (por ejemplo, con observación in situ de los espacios e infraestructuras) y de manera más específica y con un análisis más minucioso en cada una de las facultades de los diferentes campus de la Universidad.

Otro de los problemas que preocupa, al igual que ya apuntaron Fuller et al. (2004) o Moswella y Mukhopadhyay (2011), es el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad. En particular, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes, así como de sus necesidades y derechos recogidos en la normativa, es una barrera que podría eliminarse de forma sencilla facilitando, por parte de la Universidad al comienzo del curso, la documentación adecuada a cada profesor y, como expresa Bessant (2009), conociendo el profesorado sus obligaciones legales.

En cuanto a la formación del profesorado, el alumnado reflexiona en torno a la importancia

que tiene ésta, ya que creen que muchos de los obstáculos a los que han tenido que enfrentarse se hubieran evitado si el profesorado hubiera estado preparado para atender a sus necesidades. Por lo tanto, consideran que dicha formación debiera ser imprescindible. A una conclusión similar llegaron Hall y Tinklin (1998). Es más Hurst (2006) recomienda que la formación sobre discapacidad debiera ser obligatoria para todo el personal universitario. Por ello, como Hopkins (2011) o Sciamé-Giesecke, Roden y Parkison (2009) han propuesto, sería precisa una formación en este sentido y en concreto sobre cómo diseñar currículos flexibles e inclusivos. De hecho, existen estudios que demuestran que los profesores universitarios que han participado en programas de formación sobre discapacidad muestran actitudes más positivas hacia ésta (Doughty y Allan, 2008; Murray, Lombardi y Wren, 2011).

Creemos también que sería conveniente que esta formación además de dotar al profesorado de conocimientos específicos sobre la discapacidad y cómo atender a este alumnado en el aula, debería sensibilizar y además informar (por ejemplo, dar a conocer las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad se encuentra en la Enseñanza Superior o los tipos de adaptaciones que se pueden realizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje). También sería recomendable que en futuras investigaciones se abordara el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos en esta materia, ya que estos estudios son prácticamente inexistentes, al menos, en la literatura internacional revisada.

En las conclusiones de este trabajo también nos gustaría reconocer una de las principales limitaciones que hemos encontrado en nuestro trabajo. Esta se refiere al acceso a la muestra, y como reconocíamos en el diseño metodológico éste no ha sido fácil. Nos hubiera gustado que hubiéramos contado con mayor participación para poder realizar un muestreo basado en criterios. Por el número final de personas disponibles e interesadas en participar este no ha sido posible.

Por último, los resultados presentados en este artículo nos llevan a pensar que para avanzar en la inclusión y en la equidad, las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Por lo tanto, las universidades deben ser responsables de crear un ambiente inclusivo

reduciendo las barreras que los alumnos se encuentran en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Fuller, Bradley y Healey, 2004), garantizando que las políticas en pro del alumnado con discapacidad sean materializadas a través de prácticas de inclusión. Esto nos hace pensar que no es suficiente con desarrollar normativas que recojan los derechos del alumnado con discapacidad, por ejemplo, considerándose adaptaciones curriculares. Además, es necesario que se vea, a través de algún órgano gestor, para que la política no se quede en papel mojado, traspasando las buenas intenciones y siendo implementada.

NOTAS

- ¹ Los campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; y Humanidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 10-22.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ, D. DURÁN, J. FONT y E. MIQUEL (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE - HORSORI.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), Consultado el 24/10/2011, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>.
- Bessant, J. (2009). "Measuring up"? *Students, disability and assessment in the university. Assesment inf diferent dimensions*. A conference on teaching and learning in Tertiary Education, Melbourne.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (3), 283-295.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T.

- Booth y M. Ainscow (Eds.). *From them to us* (pp. 232-246). London: Routledge.
- 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 (1), 85-101.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.
- Castellana, M. y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma*, 18. Consultado el 26-10-11, disponible en <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- Collins, K.D. (2000). Coordination of rehabilitation services in higher education for students with psychiatric disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 31(4), 36-39.
- Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron y V.L. López (Coords.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Velázquez, E. (2012). *Inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior e impacto en su inserción laboral*. I congreso internacional discapacidad y universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- Doughty, H. y Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges, *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 275-284.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión* (pp. 329-358). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 23-31). London: Routledge.
- Frank, A.W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J.F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Los Ángeles: Sage Publications.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455-468.
- Fuller, M., Healey, M., 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.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27 (3), 353-369.
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Grimaldi, C. y Goette, T. (1999). The Internet and the Independence of individuals with disabilities. *Internet Research: Electronic Networking Application and Policy*, 9 (4), 272-280.
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Hall, J. y Tinklin, T (1998). *The experiences of disabled students in higher education*, Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.
- Hurst, A. (2006). Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. y Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. Consultado el 14/10/11. Recuperado de

- <http://www.heacademy.ac.uk/assets/document/s/research/jacklin.pdf>.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 131-152.
- Matthews, N. (2009). Teaching the “invisible” disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14 (3), 229-239.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginization in primary school setting. *European Journal of Special Need Education*, 21 (1), 39-54.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Abingdon, GB: Routledge.
- Miles M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Moliner, O., Sales, Ferrández, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 557-572.
- Moreno, M.T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Moriña, A., Cortés, M^a D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29 (1), 44-57.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*. 26 (3), 307-319.
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28 (2), 147-160.
- Murray, M., Lombardi, A. y Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 290-300.
- Nielsen, J.A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15 (4), 37-48.
- Oliver, M. (1990) *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa? *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pearson, E. y Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Sánchez Hípola, M^aP., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2012). *La Inclusión en la universidad: Análisis desde la voz de los estudiantes con discapacidad*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional Discapacidad Y Universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sciame-Giesecke, Roden y Parkison (2008). Infusing Diversity and Equity into the Curriculum: What are Faculty Members Actually Doing?
<http://hdl.handle.net/10333/1529>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Tinklin, T. y Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students’ experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.
- Tinklin, T., Riddell, S. y Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 637-657.

ARTÍCULO ORIGINAL

La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica?

Soledad García Gómez

solgar@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial han sido objeto de investigaciones que abordan algunas de sus particularidades, siendo aún escasa su visibilidad en el ámbito académico. El propósito de este artículo es recopilar y hacer explícitas las aportaciones más relevantes que la investigación ha generado sobre el alumnado que cursa estos programas. La amplia revisión bibliográfica realizada evidencia la multiplicidad y complejidad de los motivos que han conducido a estos chicos y chicas al fracaso escolar en la Educación Secundaria. Se alude asimismo a factores que no son de responsabilidad exclusiva del alumnado; aflora una crítica al sistema educativo español y a los continuos cambios legislativos, al tiempo que se evidencian las virtudes de estos programas. Consideramos que este conocimiento es vital para afrontar tanto las labores de formación como las de orientación de estos jóvenes.

PALABRAS CLAVE. Formación Profesional, Alumnado, Trayectorias Académicas, Fracaso Escolar

Research on Initial Professional Qualification Programs' students. The base line for the Basic Professional Training program?

ABSTRACT. The Spanish educational system designed, about a decade ago, a special program for, mainly, those students who failed in compulsory Secondary Education, the program was called Initial Professional Qualification Programs. The aim of this paper is gathering the most significant research results and information about the program. That knowledge could improve a better design for this vocational and educational program. The theoretical review developed has shown that there are multiple and complex reasons to explain school failure. Some of them are not only responsibility of the students; Spanish educational system is criticized as the frequent changes on its policy. On the other hand, some advantages are all also acknowledged. Considering a necessity to improve the program, this dissertation tries to make a contribution in that sense.

KEY WORDS. Vocational Education and Training, Students, Academic Background, School Failure

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación 23/10/2014

Dirección de contacto:

Soledad García Gómez

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Ciencias de la Educación

C/ Pirotecnia, s/n. 41013 - SEVILLA

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue uno de los principales retos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) implantada en 1990. El enfoque comprensivo que inspiró el contenido de la ley se materializó en esta etapa educativa, que abarca al alumnado desde los doce hasta los dieciséis años de edad, al término de la cual se obtendría el título de Graduado en Educación Secundaria. En el artículo 23, punto 2, se planteaba la alternativa para quienes no superasen el nivel exigido en la nueva etapa obligatoria: los Programas específicos de Garantía Social (PGS). Su cometido era proporcionar a esos alumnos y alumnas una formación básica y profesional útil para su incorporación a la vida activa, o bien tender un puente hacia los estudios de Formación Profesional específica de grado medio.

Estos programas dejaron paso algunos años después a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), prescritos en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (artículo 30), ya que los cambios propuestos en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) apenas sí llegaron a implantarse. Así, podemos decir que los PCPI son herederos directos de los PGS. Bernard i García, y Molpeceres-Pastor (2006) advertían de los “peligros” que se asumían con este cambio, pues temían que trajeran nuevos “mecanismos de control a distancia característicos de las lógicas neoliberales” (p. 168). En definitiva, se puede afirmar que unos y otros son fruto de una política que ha venido soslayando una revisión más profunda del sistema, que traería consigo medidas de mayor calado (Bolívar-Botia, 2004; Escudero-Muñoz y Martínez-Domínguez, 2012).

Desde sus orígenes, estos programas generaron ciertos estudios que pretendían conocer en qué medida eran una alternativa válida para los estudiantes que los suscribían, al tratarse de propuestas con una delicada e inestable ubicación en el conjunto del sistema educativo español, cursados por chicos y chicas que han sido etiquetados como “fracasados” a nivel

académico. Como dice Marhuenda-Fluixá (2006), “los programas formativos, llámense como se llamen, cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral” (p. 17). Son una última apuesta que visibiliza la paradoja de tratar de re-enganchar a quienes han abandonado y/o a quienes se incita a abandonar la ESO. Estos programas son calificados desde diversos ámbitos como imprescindibles, ya que sabemos que los jóvenes que no completan una titulación profesional reconocida son más vulnerables a nivel personal y social, y por tanto, laboral (Sanjuán-Roca y Méndez-Lois, 2009).

Como afirman Marín-Marín, García-Carmona y Sola-Reche (2014) el mejor PCPI es aquel que no existe, es decir, el reto es que el sistema educativo no precise de este tipo de medidas específicas, que no haya jóvenes en esa situación. Ahora bien, de no darse los cambios necesarios para que sean prescindibles, es mejor que perduren porque atienden a un colectivo importante de jóvenes. Como dato significativo a este respecto, cabe recordar que la tasa de abandono educativo temprano en 2012 rozó en España el 25% (Consejo Escolar del Estado), lejos del 15% del objetivo estratégico *Europa 2020* planteado por la Unión Europea para nuestro país.

Pues bien, estos programas han sido recientemente sustituidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013), por la Formación Profesional Básica (FPB). En el punto III del Preámbulo de la nueva ley se justifica este cambio legislativo aduciendo que se aspira a reducir las tasas de abandono escolar: “la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma”. Asimismo, en el Real Decreto 127/2014 (de 28 de febrero de 2014), se dice que esta ley “crea los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”. Desde esta perspectiva, la FPB vendría a mejorar la formación que ofrecen los

Programas de Cualificación Profesional Inicial. Se incide en facilitar la continuidad de este alumnado en el sistema educativo reglado. Sin embargo, hemos de ser conscientes de que se pretende mejorar una opción que apenas ha tenido vigencia durante un lustro (ya que el desarrollo normativo de los PCPI en las distintas comunidades autónomas se realizó en torno a los años 2007 y 2008), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos, que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora.

Ante el panorama descrito emergen algunas preguntas: ¿cómo va a mejorar la nueva FPB a los PCPI?, ¿qué va a cambiar con respecto a lo que había?, ¿qué investigaciones apoyan tales modificaciones?, ¿cómo han funcionado los PCPI?, ¿qué alumnado se ha acogido a ellos?, ¿cómo le ha ido? En especial nos preocupa cómo este cambio legislativo puede afectar a los potenciales estudiantes de estos programas si se ignoran cuáles son sus particularidades (Cutanda-López, 2014). Como plantean Cobacho-Casas y Pons-García (2006) “es imprescindible partir de la realidad a la cual se quiere servir, y que no es sino la existencia de un colectivo demasiado amplio de alumnos que ha venido fracasando históricamente en el sistema educativo y al cual no hemos sabido ofrecer respuestas adecuadas” (p. 249). Respuestas que son irrenunciables si proclamamos que caminamos en pro de una educación inclusiva, de una educación para todos y todas (Casanova-Rodríguez, 2011) o, como llega a plantear la LOMCE, si se asume que se han de “mejorar las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar los talentos y alcanzar un *pleno desarrollo personal y profesional*, como soporte de la igualdad de oportunidades”. Objetivo mucho más ambicioso que el de tratar de reducir las elevadas tasas de abandono escolar temprano (Fernández-Enguita, Mena-Martínez y Riviere-Gómez, 2010).

Hasta hoy, los PCPI han venido siendo cursados por chicas y chicos que “salen” o son “desviados” de la Educación Secundaria Obligatoria y retornan al sistema educativo por otra vía. En ocasiones lo hacen con el anhelo y la necesidad de encontrarse otro panorama que les ayude a conectar de nuevo con la formación, con el desarrollo personal y con la inserción laboral. Estos programas son minoritarios, atienden a un número pequeño de estudiantes, en comparación

con el número de alumnos y alumnas que cursan la ESO, tal como se aprecia en la Tabla 1. Dado que el alumnado que cursa PCPI ha abandonado la Secundaria Obligatoria y que, de no haberlo hecho, estarían cursando 3º ó 4º, en la Tabla 1 hemos tenido este hecho en consideración para aproximarnos a las cifras que representan el volumen de alumnos y alumnas que cursan un PCPI, en comparación con el número de chicos y chicas que permanecen en la ESO en los cursos que les corresponden según la edad (si no tenemos en cuenta la repetición de cursos anteriores).

	TOTAL	CHICOS	CHICAS
Alumnado cursando 1º o 2º PCPI	81.775 (9,9%)	56.216 (13,7%)	25.559 (6,2%)
Alumnado cursando 3º o 4º de ESO	822.383	410.613	411.770

Tabla 1. Número de chicos y chicas matriculados en el curso 2010/11 en PCPI y en 3º y 4º de ESO en España. Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico de España, 2013 (INE)

Apreciamos que el alumnado de los PCPI roza el 10% de quienes cursan 3º ó 4º de ESO. En el caso de los chicos sube casi al 14% y en el de las chicas desciende hasta el 6,2%. A este respecto destacar que aun cuando sigue habiendo más chicos que chicas cursando estos programas, los porcentajes se van aproximando. Según los análisis realizados por Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012), en las primeras promociones la proporción era de un tercio, o sea, tres chicos por cada chica cursando un PCPI.

2. SENTIDO Y OBJETO DE LA REVISIÓN

A la luz de esta información nos preguntamos si la nueva regulación normativa se adapta a las características de este alumnado así como a la del profesorado, de tal forma que se pueda decir que supone un avance notable. Esta preocupación es el germen de este artículo en la medida en que ha sido el motor para realizar una revisión bibliográfica sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Hemos estimado preciso y valioso el indagar en las investigaciones que se han llevado a cabo para poder aprender de ellas. A este respecto, hemos de destacar que estos programas se han convertido en objeto de estudio apenas en los últimos cinco o seis años. Las primeras publicaciones estuvieron focalizadas en la transición de los PGS a los PCPI y en las particularidades de aquellos como medida para revertir el fracaso escolar (Martínez-Morales, 1998; Sánchez-Asín, 2004; Marhuenda-Fluixá y Navas-Saurin, 2004; Diz-López, 2005; Navarro-Hinojosa, 2006; Merino-Pareja, García-Gracia y Casal-Bataller, 2006; Aramendi-Jaúregui, Vega-Fuente y Buján-Vidales, 2012; Palomares-Ruiz y López-Sánchez, 2012).

En la extensa revisión bibliográfica realizada para elaborar este texto se ha hecho palpable que disponemos de una producción científica escasa (en relación a otros tópicos de investigación) y variada. En particular, hay pocos estudios que hayan reparado como propósito central en quiénes son los chicos y las chicas que cursan estos programas y de dónde proceden, más allá de su identificación como jóvenes que han fracasado a nivel académico. No es común –salvo excepciones– que la investigación pretenda responder a preguntas del tipo: ¿cómo han sido sus trayectorias académicas previas?, ¿cómo han accedido a los programas?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cómo se sienten?, ¿qué imagen les trasladan sus familias de ellos mismos?, ¿qué ayudas han recibido o han echado en falta antes y después de cursar los PCPI?, ¿cuáles son sus hábitos de estudio?, ¿qué atención reciben en los institutos?, etc.

Pues bien, como ya se ha anunciado, este artículo ofrece una recopilación de las aportaciones de las investigaciones disponibles en nuestro país con respecto al colectivo destinatario de estos programas: el alumnado. Se ha tratado de compendiar lo que podemos aprender sobre el alumnado a partir de los estudios publicados, que abordan algunos de los interrogantes enunciados anteriormente. Creemos que esos conocimientos deberían informar las decisiones políticas y, por tanto, los cambios legislativos, si realmente se trata de ofrecer vías alternativas dentro del sistema educativo, que ayuden a estos jóvenes a elaborar sus proyectos profesionales y vitales. Son, además, conocimientos imprescindibles para el profesorado que trabaja directamente con ellos,

para los equipos directivos de los centros donde se imparten estos programas y, en definitiva, para toda la comunidad educativa, pudiéndose hacer extensivos a quienes tratan con este alumnado en las empresas cuando realizan las prácticas externas.

La revisión y el análisis de los resultados de las investigaciones desarrolladas deben servir de acicate, de catalizadores de nuevas investigaciones, que vayan recorriendo todo el mapa por nuevos itinerarios que nos ayuden a comprender lo que ocurre en las aulas y lo que le ocurre a un sector de chicos y chicas, cuyas sendas académicas a veces se hacen intransitables. Se trata en buena medida, aunque no solo, de cambiar la mirada sobre el alumnado etiquetado como “fracasado” (Hernández y Tort, 2009; Blanco-García y Ramos-Pardo, 2009).

3. MÉTODO

Para abordar la tarea descrita se ha procedido a hacer una revisión de toda la producción de veinticinco revistas especializadas en investigación educativa en el ámbito estatal en el período 2006-2013. La mayoría de estas revistas están situadas en el primer cuartil de la clasificación IN-RECS en su última edición de 2011. La horquilla de los ocho años se justifica porque abarca desde el inicio hasta la actualidad de estos programas, que se legislaron en la LOE en 2006, aun cuando su desarrollo normativo fuese posterior. Nos hemos circunscrito a publicaciones españolas pues nos referimos al alumnado que cursa estos programas en particular, aun cuando compartan rasgos con otros jóvenes en situación de fracaso escolar en otros países de nuestro entorno (por ejemplo: Eckert, 2006). Las revistas revisadas, de distinta periodicidad, se muestran en la Tabla 2 por orden alfabético.

El criterio fundamental para la selección de los artículos ha sido su contenido centrado en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Hemos trabajado más a fondo con los artículos que mostraban resultados de investigaciones en las cuales se había tenido en cuenta de manera específica al alumnado de los programas, bien como informante o como objeto de estudio. Teniendo en cuenta que hay investigaciones que han generado varias publicaciones, hemos de decir que no son muchos los estudios realizados (si nos atenemos a lo publicado). Estos se podrían

agrupar y/o contrastar atendiendo a varios criterios.

Bordón	Revista de Investigación Educativa
Cultura y Educación	Revista de Investigación en Educación
Educación XXI	Revista de Psicodidáctica
Educar	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
Educatio. Siglo XXI	Revista Española de Educación Comparada
ESE. Estudios sobre Educación	Revista Española de Orientación y Psicopedagogía
Innovación Educativa	Revista Española de Pedagogía
IPSE-ds	Revista Iberoamericana de Educación
Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación	Tendencias Pedagógicas
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa	Teoría de la Educación
Revista Complutense de Educación	XXI. Revista de Educación
Revista de Educación	

Tabla 2. Relación de revistas especializadas revisadas. Elaboración propia

En primer lugar aludimos a los propósitos de los estudios, a su objeto de estudio: qué han explorado, qué han conocido y comprendido más y mejor. A este respecto destaca la diversidad y multiplicidad de temáticas. Hay estudios cuyos propósitos no son específicos del ámbito de la Formación Profesional aunque hayan reparado en este colectivo para indagar sobre sus temáticas de interés, mientras que otros se incardinan de pleno en esta formación y tratan de ir conociéndola más a fondo desde prismas diversos. A modo de ejemplos del primer tipo podemos referir los estudios centrados en el consumo de drogas (Vega-Fuente y Aramendi-Jaúregui, 2011a, 2011b), en el desarrollo de la competencia ciudadana (Carrillo-Mardones, 2013), o en

facilitar la participación del alumnado (a cargo de Calvo-Salvador y Rodríguez-Hoyos). Como investigaciones del segundo tipo referimos, por ejemplo, las llevadas a cabo por Moreno-Yus (2012, 2013) y Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012, 2013), así como las realizadas por González-González y colegas, focalizadas en el conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la Formación Profesional, en los logros de ésta, así como en su presencia en la red de centros de su región.

El tipo de técnicas de recogida de datos, acorde con el enfoque de investigación adoptado, también es un criterio que consideramos. Las técnicas utilizadas con más frecuencia han sido los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, en la mayor parte de los casos combinando ambas. Las personas informantes, quienes han cumplimentado los cuestionarios y/o han sido entrevistadas son, en la mayoría de los casos, los alumnos y las alumnas que cursan un PCPI o su profesorado. Destacamos la ausencia de datos provenientes de las familias de estos jóvenes.

Otro criterio que manejamos es el ámbito geográfico de la recogida de datos, la zona donde se han generado los datos; en este caso hemos de resaltar la preeminencia de dos comunidades autónomas: País Vasco y Murcia. Los estudios realizados por los profesores Pello Vega-Fuente y Pedro Aramendi-Jaúregui junto a otros colegas en el País Vasco cuentan con una notable visibilidad en distintas revistas en los últimos años, aunque no son los únicos desarrollados en la zona. Los trabajos llevados a cabo por la profesora M^a Teresa González-González y otras colegas en la región de Murcia también tienen una considerable presencia en las revistas a partir de 2012. Junto a estos también disponemos de algunos estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas como: Castilla-La Mancha, Galicia, Cataluña, Cantabria, Asturias o Andalucía.

Por último, si adoptamos el criterio temporal, podemos reseñar que la mayoría de los artículos han aparecido en números de las revistas que han visto la luz en los años 2009, 2011, 2012 y, sobre todo, en 2013. Esto es lógico dado que nos estamos centrando en unos programas muy recientes. Este dato nos indica que es un objeto de estudio que ha ido ganando peso en los últimos años y, también, que sus resultados previsiblemente no han sido tenidos en cuenta al

diseñar la reciente reforma de la Formación Profesional en el sistema educativo.

Para elaborar el cuerpo del artículo, hemos extraído de las investigaciones revisadas los conocimientos construidos en relación al alumnado que ha venido cursando estos programas. Su contenido nos permite dibujar una semblanza aproximada de estos chicos y chicas. En primer lugar, se constata que nos referimos a un colectivo muy diverso, pese a que comparte experiencias escolares similares (cuando no personales y familiares también). La heterogeneidad es subrayada en distintos estudios y nos parece interesante resaltarla pues en ocasiones se soslaya y de forma equívoca se piensa en este colectivo como en un todo homogéneo. En segundo lugar, recogemos las aportaciones que nos muestran a un alumnado con múltiples y variadas vivencias de fracaso escolar, lo cual nos da idea de cuáles son sus niveles de autoestima, sus motivaciones, sus problemas, etc. Cursar un programa de este tipo y arrastrar una trayectoria plagada de fracasos académicos suelen ir de la mano. Incluimos también en este apartado la visión que el profesorado aporta sobre el alumnado y sobre su trabajo con ellos y ellas. Y, por último, se explicitan sus experiencias de éxito ante otro tipo de intervenciones educativas como es el caso de los PCPI, proclamando las bondades de estos programas por su poder de recuperación de un número importante de jóvenes (aunque no de todos).

4. RESULTADOS

4.1. La diversidad del alumnado de PCPI

Tanto la teoría como la práctica constatan que en cualquier grupo humano la diversidad es un hecho (García-Pastor, 2005). Los chicos y las chicas que engrosan las listas y las estadísticas del fracaso escolar recalando en los programas de cualificación, aunque compartan ciertos rasgos o circunstancias, no son iguales entre sí. En ocasiones tendemos a considerarlos como un grupo homogéneo por cuanto son los “diferentes”, los que no se han “adaptado” al sistema como sus compañeros y compañeras que permanecen en la ESO. Esto les aproxima pero no es motivo para obviar las diferencias que hay entre ellos y, a su vez, las similitudes con el resto de jóvenes. Se diferencian de sus colegas que no acceden a estos programas, entre otros factores,

por la actitud que mantienen con respecto a la formación y a los centros educativos, por el rendimiento académico, por los problemas de comportamiento en clase, por el apoyo que reciben de sus familias, por el valor que éstas otorgan a la escuela, por el lugar de residencia y el entorno, por el sexo, por las actividades de ocio, etc.

Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012) comparan los PGS con los PCPI y confirman la diversidad del alumnado: “se evidencia en los dos Programas, un perfil del alumnado especialmente diverso, que accede con marcadas dificultades derivadas de diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje” (p. 286). Estas diferencias entre uno y otros han llevado a Merino-Pareja et al (2006) a identificar al menos tres perfiles entre los que consideran candidatos a los PCPI: quienes valoran la formación escolar y circunscriben su fracaso académico a un fracaso personal, quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y hacia el mundo laboral. Se basan en que “no todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales y los “itinerarios” seguidos por los adolescentes en el fracaso escolar son distintos entre sí: desde la desescolarización precoz y el absentismo crónico y la desafección laboral hasta la falta de graduación en ESO fruto de limitaciones referidas exclusivamente al aprendizaje de contenidos y habilidades” (p. 89).

Es muy interesante el análisis de estos autores que visibiliza a los potenciales candidatos. Refieren que, en líneas generales, un tercio del alumnado matriculado en la ESO no va a obtener el título de graduado. Ahora bien, la distribución territorial de este porcentaje es muy variada según comunidades autónomas, pero también según áreas metropolitanas y municipios. Identifican tres conceptos muy útiles para clarificar el panorama: población potencial, real y efectiva. La población efectiva serían las chicas y los chicos que se matriculan en un PCPI, que es una parte de la población real, quienes abandonan la Educación Secundaria Obligatoria sin el título correspondiente. Según sus datos, solo uno de cada tres alumnos que deserta de la ESO sin título inicia un PCPI.

González-González y Porto-Currás (2013) también aluden en su estudio a la diversidad del alumnado y enfatizan que son alumnos muy heterogéneos aunque compartan rasgos que les conducen a estos programas, una vez que salen rebotados de la ESO. Las razones que se suelen esgrimir para ese rebote están vinculadas en muchos casos a las situaciones familiares de alumnos y alumnas. Por ello, en ocasiones se mantiene que el alumnado que cursa un PCPI proviene de una familia con problemas económicos y/o afectivos (Moreno-Yus, 2012). Sin embargo, hay investigaciones que muestran que esto no tiene por qué ser así. Cobacho-Casas y Pons-García (2006) han constatado que en los últimos años “junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso” (p. 242). García-Gracia et al (2013) insisten también en que hay abandono entre jóvenes que proceden de familias de clase media, aunque sea más habitual en jóvenes provenientes de familias de origen socioeconómico humilde, con bajo capital cultural. Aun así, se hacen eco de que “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas, pero son mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y de abandono precoz” (p. 81).

Como podemos apreciar, además de que les diferencien los motivos de tipo académico por los cuales sus trayectorias académicas no han sido de éxito (repetición de curso, desafección escolar, absentismo, incorporación tardía, bajo rendimiento, poca participación, conflictos con compañeros y/o profesores, etc.), también se distinguen por sus situaciones familiares: nivel adquisitivo, capital cultural, apoyos, estabilidad emocional, etc. Así, podemos identificar en estos programas de cualificación a chicos y a chicas que han vivido situaciones familiares complicadas que les han “alejado” de los estudios, que han trazado trayectorias escolares singulares con cambios de centros y desajustes en las nuevas relaciones con compañeros y personal docente, o bien, por poner solo algunos ejemplos, que han sido incapaces de coger el ritmo de las

clases por ser inmigrantes que no dominan el idioma.

4.2. Las vivencias de fracaso escolar del alumnado de PCPI y sus secuelas

El discurso previo evidencia que los programas de cualificación son cursados por chicas y chicos diversos que han fracasado, al menos, en la última etapa de la escolaridad obligatoria. Este es un hecho inapelable del que hemos de partir, y confirma que la falta de autoestima personal y el bajo rendimiento académico son dos descriptores del alumnado de los PCPI según los estudios revisados. Aramendi-Jaúregui y Vega-Fuente (2013) y Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2013) son contundentes al afirmar, a la luz de los datos de sus estudios, que el alumnado de los programas de cualificación se caracteriza porque la mayoría ha fracasado en la ESO por diversos motivos, su autoestima personal es baja, manifiesta comportamientos de inseguridad, y posee, entre otras características, una experiencia negativa del ámbito escolar. Moreno-Yus (2012) insiste en esta línea diciendo que “se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo 'arrastrados por la corriente', lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen negativa de sí mismos” (p. 319).

El fracaso se va fraguando poco a poco, no es un producto puntual sino más bien un proceso continuo (Martínez Domínguez, Mendizábal Ituarte y Sostoa Gaztelu-Urrutia, 2009). Estas autoras hablan de una trayectoria de vida con zonas intermedias entre la inclusión y la exclusión: “en principio el fracaso es un continuo, algo que se va fraguando en el tiempo, no un punto de partida o llegada, ni algo natural. Es el proceso y el resultado de desencuentros entre un determinado orden escolar que no es el único posible, pero que tal y como es, resulta poco acogedor para un tipo de alumnos que ni lo reconocen como propio, ni en ocasiones son reconocidos a su vez dentro del mismo por la cultura escolar dominante” (p. 243). Por lo tanto, antes de llegar a uno de estos programas, estos jóvenes ya han asumido que no encajan en la institución, que no se ajustan a lo que se espera de ellos y de ellas en las clases, que no suelen gozar del beneplácito de sus profesores y, en

ocasiones, tampoco del de sus compañeros y compañeras. Se sienten fuera del sistema y no pueden sustraerse a las secuelas que les ha dejado su paso por el camino. Con esa “mochila” inician su andadura en estos programas.

Mediante el uso de una técnica proyectiva como es el fotolenguaje, Romero-Rodríguez et al (2012) han propiciado que alumnas y alumnos de PCPI expliciten cómo se ven como estudiantes, qué dificultades han afrontado en su pasado escolar, cómo se sienten una vez iniciado el programa, qué expectativas de futuro tienen, etc. Veintiocho estudiantes de tres Institutos de Educación Secundaria participaron en el estudio. A partir de las fotos seleccionadas para hablar de su pasado, su presente y su futuro, delinearon en rasgos generales sus señas de identidad. Tras una etapa de Educación Primaria sin dificultades, se encuentran con un total desajuste cuando inician la ESO. La desorientación que experimentan les lleva a no saber qué hacer. Comienzan el PCPI por recomendación de alguna persona de su círculo más cercano o por convencerse de que es la única opción para obtener el graduado. Es destacable que son estudiantes que centran su fracaso académico en ellas y ellos mismos. Las razones que esgrimen para explicar su situación se limitan a la esfera personal: se declaran habitualmente como poco estudiosos.

Como se destaca en otra publicación realizada a partir de esta misma investigación, solo en algún caso se hace referencia a alguna problemática personal y/o familiar que ha afectado a su rendimiento pero, en general, sus declaraciones están centradas exclusivamente en el hecho de no estudiar. “Las razones que se apuntan para explicar esta situación son: cambio drástico al pasar del colegio al instituto, el mayor nivel de exigencia en la ESO, el deseo de salir más, de estar en la calle y, sobre todo, insisten en el hecho de no querer estudiar sin explicar mucho los motivos” (García-Gómez et al, 2011, p. 18). Resultados similares han sido obtenidos por Martínez-Domínguez et al (2009), quienes afirman que –según el profesorado– el alumnado se siente responsable de su fracaso, en parte por no haber sabido lo que el sistema escolar le demandaba y, en parte, por su falta de esfuerzo. En estudios anteriores ya se mostraba esta tendencia entre quienes tenían un pésimo rendimiento en los últimos cursos de la Secundaria Obligatoria (Macías-Gómez, 2005).

A partir de historias de vida, Adame-Obrador y Salvà-Mut (2010) se aproximan a las razones que esgrimen jóvenes baleares para abandonar la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación, muchas de las cuales son coincidentes con las que se vienen explicitando: sentimiento de pérdida de tiempo, desánimo por malos resultados académicos, sentimiento de agobio por no aprobar, desagrado por el estudio y ganas de huir de la escuela. Estos autores aportan una dimensión de análisis y comprensión de la realidad distinta a las más habituales y destacan que abandonar la ESO refleja una postura activa de toma de decisiones en un proceso de conquista de su autonomía y de construcción de su identidad como persona joven. En ocasiones estas posturas les remiten de nuevo al sistema educativo, en el marco de lo que se denomina la educación de segunda oportunidad.

A estas alturas es fácil asumir que el fracaso escolar, el abandonar el sistema educativo y volver a él (por otra puerta) son acciones vitales que realizan estos jóvenes, no exentas de dificultades a nivel personal y social. Si pensamos en un chico de dieciséis o dieciocho años con problemas familiares, con baja autoestima, con una desafección total por la formación, sin apenas posibilidades laborales en la coyuntura actual... es fácil darse cuenta de que también estamos ante una persona con otros problemas potenciales. Según la investigación realizada por Vega-Fuente y Aramendi-Jáuregui (2010) el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial cuenta con debilidades notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal. Así, no es extraño encontrar que los datos de otros estudios muestren que el consumo de drogas y los hábitos de ocio poco saludables abundan entre el alumnado de PCPI. Vega-Fuente, Aramendi-Jáuregui y Huegun-Burgos (2009), enfatizan que la baja autoestima de muchos de estos estudiantes subyace a ciertas conductas inadaptadas. Los altos porcentajes de consumo de tabaco, de alcohol y de diversas drogas hallados en esta investigación nos aportan una imagen poco saludable de estos jóvenes que están tratando de conseguir una cualificación básica que propicie su incorporación al mercado laboral y/o la continuación de los estudios.

A estas perspectivas debemos añadir la visión que tiene el profesorado del alumnado de los PCPI. Moreno-Yus (2013) ha realizado entrevistas semi-estructuradas a sesenta y seis

docentes de Secundaria a fin de conocer cómo valoran al alumnado que acude a los PCPI o a iniciativas previas similares. De nuevo se refieren chicos y chicas con carencias afectivas graves, con situaciones familiares muy difíciles, con vivencias de fracaso académico y/o con dificultades de aprendizaje “arrastradas y no resueltas”. Hablan de jóvenes que proceden de contextos sociales de riesgo, que viven experiencias duras y variadas entre sí y que no obtienen una respuesta adecuada por parte de la institución educativa. También Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez (2009) han explorado las percepciones y valoraciones del profesorado de estos programas sobre el alumnado (ochenta y cinco profesores de 18 centros de Secundaria de la región de Murcia) y destacan que tienen menos capacidad y menos interés por la escuela y todo lo que la rodea que otros jóvenes. Una de las profesoras entrevistada declaraba que “llegan muy machacados, muy hechos polvo, porque han sido siempre los últimos de la clase...” (p. 151).

González-González y Porto-Currás (2013) ofrecen una dimensión de análisis más, la cual nos parece interesante, al hacerse eco de las diferencias entre las distintas instituciones o entidades que imparten estos programas. Los Institutos de Educación Secundaria son la institución que recoge las valoraciones más negativas por parte del alumnado, si se comparan con las obtenidas por las entidades sin ánimo de lucro y las instituciones locales. “Posiblemente, las valoraciones de los alumnos estén ligadas al hecho de que para muchos de ellos los institutos de Educación Secundaria son las instituciones donde han vivido las experiencias de fracaso y desmotivación. En ese sentido, es posible que salir de estos centros para cursar el PCPI en otras entidades sea un punto de ruptura con su historia anterior que les ayude a volver a conectar con su trayectoria formativa” (p. 232). Además, es conveniente comprender qué significa el tener un PCPI en el centro educativo para el resto de personas no implicadas en él. Como destacan González-González y Moreno-Yus (2013), muchos encuestados apuntan explícitamente al “vacío” que existe en el propio centro hacia el programa, hacia el profesorado y hacia el alumnado. Difícilmente el alumnado se va a sentir parte integrante del Instituto y de los procesos educativos que en él se desarrollan en un amplio sentido, si desde éste se percibe al alumnado y al profesorado de estos programas como un subgrupo al margen de la dinámica

general; cuando no es el propio profesorado el que no se siente integrado en el programa ni mantiene relaciones de colaboración con compañeros y compañeras (González-González y Cutanda-López, 2013).

Hemos visto cómo las dificultades personales, familiares y/o académicas de estos chicos y chicas les han conducido al fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria, tal cual está establecida en nuestro país. Sin embargo, son jóvenes con futuro, con posibilidades, con intereses, con sentimientos, con problemas (como todos); jóvenes que no se sienten vinculados al sistema, que no se sienten reconocidos, pero que no están “acabados”, que no pueden ser excluidos una vez que se les etiqueta como fracasados. Merecen y necesitan otra oportunidad.

4.3. El reto de cursar un PCPI con éxito (personal y académico)

El panorama que hemos venido perfilando, al cual podríamos calificar sin ambages como negativo, deficitario, problemático, difícil y pesimista, contrasta con el éxito que, en líneas generales la literatura asocia a estos programas. Aramendi-Jauregui, Vega-Fuente y Santiago-Extebarria (2011) los valoran como una oferta educativa interesante y ello gracias en buena medida a la sensibilización del docente respecto al currículo y a la metodología de enseñanza que promueve la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, así como la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase. Se constata por tanto que la vida en un aula de uno de estos programas varía notablemente en relación a la vida en un aula de Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez iniciados los programas de cualificación se confirma en varios estudios que se produce el cambio: aparece un sentimiento de satisfacción, se sienten más tranquilos, más libres y se encuentran mejor en la medida en que comprueban que van progresando (Romero-Rodríguez et al, 2012). “En general, el aspecto mejor valorado por la mayoría es el grupo de compañeros/as, han encontrado calor, han establecido relaciones con otros chicos y chicas con quienes comparten muchos rasgos del pasado y eso les une y les ayuda a afrontar la nueva etapa” (García-Gómez et al, 2011, p. 20). Según este estudio se aprecian cambios significativos ya

que, en gran medida, la mayoría considera que el PCPI es como la bisagra del proceso académico, es el punto de inflexión, el inicio de la remontada. Una vez encarrilados de nuevo en los estudios (aunque no sea igual para todos/as), se encuentran en el punto de salida para realizar otros estudios que les permitan seguir formándose en aquello que les resulta atractivo, o incorporarse al mundo laboral con una cualificación profesional.

Moreno-Yus (2012) insiste en este planteamiento al concluir que el profesorado también identifica un ánimo renovado en los estudiantes al finalizar el primer curso. Desde ese nuevo estado son ya capaces de fijar sus propias metas. Esta autora destaca cómo el profesorado señala que aprenden a regular su conducta, mejoran su asistencia a clase y llegan a comprender los beneficios que puede tener para ellos continuar en el sistema educativo o laboral.

De todas formas, es evidente que las dificultades para que esto ocurra son numerosas y la labor que realiza el profesorado es tan valiosa como, en ocasiones, silenciada. Reina-Pinto (2008) lo deja claro cuando dice que más que docente en ocasiones se siente psicólogo, ya que el trabajo en estos grupos es una tarea altamente complicada. Esta entrega es reconocida por el alumnado que en un estudio, como el desarrollado por González-González y Porto-Currás (2013), declara que lo que más valoran de sus docentes es el trato que reciben de ellos: respeto, apoyo y afecto. Resultados coincidentes con los hallados por Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y García-Lastra (2012) y Renés-Arellano y Castro-Zubizarreta (2013), quienes nos muestran que el alumnado se siente más apoyado por el profesorado de estos programas que por el de la Educación Secundaria Obligatoria, al tiempo que también valoran más la formación práctica recibida, la ayuda que les ofrecen sus compañeros, el trabajo en grupo y la preocupación de los docentes por hacer las clases más dinámicas.

Parece que al incorporarse a los PCPI dejan de padecer, de sufrir, en la escuela (Rué, 2006). Los estudios muestran cómo los procesos formativos que se desarrollan en el seno de los programas de cualificación gozan de unas señas de identidad que les ofrecen un panorama distinto al que han vivido durante la ESO (Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez, 2009). Las profesoras y los profesores que asumen la docencia en estos

programas son la piedra angular sobre la que pivota su “reinserción” en el sistema educativo. “En definitiva, hablaríamos de un profesional comprometido con la tarea educativa, capaz de orientar y guiar al alumno en su trabajo académico con una actitud reflexiva y crítica, siempre en la medida de las posibilidades/restricciones que se plantean a nivel organizativo” (p. 152).

Sánchez-Asín y Boix-Peinado (2008) enfatizan igualmente la importante labor que realiza el profesorado, quien, adoleciendo en muchas ocasiones de una situación laboral estable, se implica y compromete en el trabajo con estas chicas y estos chicos. Sus dificultades no se limitan a las que derivan de su situación administrativa: hay docentes que se quejan de la falta de apoyo institucional, en particular de los equipos directivos de los institutos (Vallejo-Ruiz y Bolarín-Martínez, 2009). Critican el desconocimiento de su labor y, por tanto, su reconocimiento. Las satisfacciones sólo se las aportan aquellos estudiantes que progresan gracias a su dedicación y entrega. La crítica a la labor de los equipos directivos también se ha hecho presente cuando se interpela a los propios alumnos y alumnas de los PCPI, quienes enfatizan que sólo son tenidos en cuenta por aquellos para aplicarles estrictas normas de convivencia y sanciones (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y Susinos-Rada, 2011).

Martínez-Domínguez et al (2009) destacan que “la mayoría del profesorado de estos centros comparte tres opiniones básicas en relación a su alumnado: 1) Que en términos de posibilidad, todos son capaces de desarrollar los aprendizajes básicos en los que les tienen que formar. 2) Que para hacer un buen diagnóstico de sus necesidades e integrar los aprendizajes que les ofrecen, deben verle como persona y ciudadano/a y no sólo como alumno/a de un módulo y/o curso. 3) Que como jóvenes que son, es necesario verles y que se vean a sí mismos “con presente y futuro” (p. 268).

Para ello es más que conveniente reivindicar las segundas oportunidades. Hay que potenciar la continuidad formativa en todas las situaciones, hay que abrir las puertas, sobre todo a quienes se encuentran en situaciones de más vulnerabilidad. Esto implica evitar los callejones sin salida; evitar las vías académicamente “muertas” (Termes, 2012). Para este propósito es preciso potenciar

más “el ámbito de la *orientación personal* dirigida a reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismo que este alumnado, y en especial los estudiantes de PCPI, ha perdido a lo largo de trayectorias escolares desastrosas durante las cuales con frecuencia ha interiorizado la idea de fracaso personal e incompetencia académica” (Romero-Rodríguez et al, 2012, p. 17). La orientación personal es necesaria y ha de ir acompañada de la confianza del profesorado y del sistema en este alumnado (tan maltratado en ocasiones por la vida e, incluso, por la escuela). Creer en ellas y ellos es un primer paso que consideramos imprescindible.

Como venimos reflejando, los estudios constatan que en el transcurso de estos programas algo cambia, se dan transformaciones de calado que permiten que estos chicos y estas chicas aprovechen la segunda oportunidad que les ofrece, al menos por ahora, el sistema educativo. Este hecho evidencia que hay que trabajar duro para que la juventud no abandone su formación, para que no reniegue de la enseñanza y para que se le incluya realmente en las instituciones educativas. Propuestas metodológicas para trabajar en pro de este objetivo se vienen haciendo muchas en los últimos años, entre las que destacamos las realizadas por Cobacho-Casas y Pons-García (2006), Reina-Pinto (2008) y Moreno-Yus (2013), dadas sus dilatadas experiencias profesionales y compromiso con los jóvenes. En particular, Reina-Pinto (2009) llega a plantear la necesidad de arbitrar mecanismos para “ahorrar” al profesorado y al alumnado el “calvario” de permanecer sometidos a una estructura que no funciona. Es una crítica a los procedimientos desarrollados en muchos Institutos de Educación Secundaria que, bajo el discurso de la educación inclusiva acaba segregando a quienes tienen dificultades para adaptarse al sistema tal cual está regulado. Lo anterior convierte en urgente la tarea de revisar la profunda contradicción que existe entre los principios de la inclusión educativa y la cultura de la estandarización de la escuela actual (Rué, 2006).

5. CONCLUSIONES. LA DESAPARICIÓN DE LOS PCPI, LA IMPLANTACIÓN DE LA FPB Y LA NECESIDAD DE MÁS INVESTIGACIÓN

La exposición anterior muestra que tenemos mucho que aprender sobre este tipo de alternativas que ofrece el sistema educativo a quienes no logran seguir las pautas marcadas. Para poder realizar cambios con sentido es necesario conocer en profundidad aquello que se pretende modificar, para ver cuáles son sus puntos débiles en los que habría que incidir. Además, lo más importante es tener un modelo de referencia, tener unas aspiraciones claras con respecto a lo que se pretende aportar a las personas destinatarias de tales programas. Los propósitos explícitos y los implícitos deberían ser coincidentes para evitar que discursos y actuaciones transcurran por sendas perpendiculares. Seguir los patrones que establecen los mercados económicos y educar a la juventud no siempre son compatibles o, al menos, no lo es para un colectivo de jóvenes.

En la realidad que vivimos en este momento vemos cómo apenas un lustro después de la implantación de los PCPI en las distintas comunidades autónomas, cuando se comienza a tener resultados de las investigaciones centradas en ellos que deberían orientar su mejora, ya se han extinguido estos programas vía legislativa y se ha implantado la Formación Profesional Básica. Las razones esgrimidas para la extinción de estos programas no parecen fundamentarse en los resultados aportados por las investigaciones educativas realizadas en estos años. Así pues, mejorar la situación académica y personal de las y los jóvenes que acceden a estos programas, tampoco parece ser el propósito de la nueva regulación. De Pro-Bueno (2013) afirma que el cambio legislativo anunciado “no solo no resuelve los problemas y los retos que actualmente tiene la Educación en España sino que probablemente complica la búsqueda de soluciones y respuestas” (p. 414), análisis en el que coincide Cutanda-López (2014). Estamos de nuevo ante un cambio legislativo que no aprovecha los conocimientos disponibles para mejorar la formación de este colectivo de jóvenes, como ya ocurriera en cierta medida cuando se promulgó la LOE (Benito-Martín, 2007).

A diferencia de los cambios de orden estructural, cualquier cambio sustancial a nivel educativo precisa un periodo de tiempo considerable para consolidarse. Así pues, los PCPI van a desaparecer justo cuando empiezan a ser visibilizados en los centros. Creemos que la

irrupción de la Formación Profesional Básica difícilmente va a solventar los problemas de integración de estos programas en los centros, así como su conocimiento por parte del profesorado y del alumnado (Moreno-Yus, 2012; Calvo-Salvador et al, 2012).

En el Preámbulo de la LOMCE se proclama la necesidad de transformar el sistema educativo español y, para ello, uno de los retos es modernizar la Formación Profesional, para lo cual proponen flexibilizar las trayectorias que pueden seguir los estudiantes (dos itinerarios), asegurando que se pretende que cada uno pueda desarrollar su potencial. Se insiste en que la Formación Profesional Básica ha de contribuir a ampliar las competencias de los estudiantes. Se afirma en el artículo 41 que se podrá realizar la FPB con 15 años cumplidos o en el año que se cumplan, habiendo cursado segundo de Educación Secundaria Obligatoria, lo cual supone adelantar en un año el posible acceso a la Formación Profesional. La descripción y el análisis presentados en las páginas previas muestra de forma concluyente que la nueva Formación Profesional Básica no se nutre de los resultados de la investigación realizada sobre el alumnado de los PCPI.

Ante este panorama, desde estas páginas queremos hacer un llamamiento a la necesidad de continuar investigando en este ámbito, y que sean los resultados y las conclusiones de los estudios los que motiven las modificaciones que sean imprescindibles para mejorar la formación de los jóvenes, al margen de otros intereses que generan tanta inestabilidad en el sistema educativo y que son tan perniciosos para los colectivos más vulnerables, como es el caso del alumnado que accede (o accedía) a un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Aramendi Jaúregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Aramendi Jaúregui, P., Vega Fuente, A. y Buján Vidales, K. (2012). Los Programas de

Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 70 (252), 237-255.

Aramendi Jaúregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Extebarría, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.

Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7).

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>

Bernard i García, J.C. y Molpeceres Pastor, M.A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.

Blanco García, M.M. y Ramos Pardo, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112. <http://www.redalyc.org/pdf/800/80011741006.pdf>

Bolívar Botia, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120105>

Calvo Salvador, A., Rodríguez Hoyos, C. y García Lastra, M. (2012). *Lo mejor de todo es que nos escucháis*. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.

Calvo Salvador, A., Rodríguez Hoyos, C. y Susinos Rada, T. (2011). Situar la voz del alumnado en el centro de la mejora escolar. Una experiencia en dos Programas de Cualificación Profesional Inicial. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona.

Carrillo Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 49 (2), 207-226.

Casanova Rodríguez, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social.

- Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Cutanda López, M^aT. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: Algunos dilemas pendientes. *Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla.
- De Pro Bueno, A. (2013). El anteproyecto de la LOMCE: imponer creencias, desconocer la realidad y menospreciar evidencias. *Educatio Siglo XXI*, 31 (10), 405-414.
- Diz López, M.J. (2005). Análisis comparativo de dos programas de iniciación profesional frente a los programas de garantía social. *Innovación Educativa*, 15, 333-342.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Escudero Muñoz, J.M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha sobre el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 174-193.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- García Gómez, S. et al (2011). Necesidad de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. Investigación y Educación en un mundo en red. *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. UNED: Madrid.
- García Gracia, M. et al (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- García Ruíz, R. Sánchez Muñoz, A. y Rodríguez Martín, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 58-78.
- González González, M^a.T. y Cutanda López, M^a.T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL2.pdf>
- González González, M^a.T. y Moreno Yus, M^a.A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 118-133.
- González González, M^a.T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 210-235.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- López Carretero, A. et al (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- Macías Gómez, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 701-713.
- Marhuenda Fluixà, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Marhuenda Fluixà, F. y Navas Saurin, A. (2004). Replantear la garantía social: Aciertos y problemas de diez años de experiencias. Manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes. *Actas de las III Jornadas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana ‘Los formadores y la calidad educativa: De la precariedad a la profesionalidad’*. Valencia.
- Marín Marín, J.A., García Carmona, M. y Sola Reche, J.M^a. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (1), 83-102.
- Martínez Domínguez, B., Mendizábal Ituarte, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, V.P. (2009). Una

- oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 239-271. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART10.pdf>
- Martínez Morales, I. (Comp.) (1998). La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. *Actas de las Jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana*. Valencia.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Merino Pareja, R., García Gracia, M. y Casal Bataller, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Moreno Yus, M^a.A. (2012). Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL1.pdf>
- Moreno Yus, M^a.A. (2013). Vivencias, visiones y propuestas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria frente a la exclusión en la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 173-192.
- Navarro Hinojosa, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.
- Olmos Rueda, P. y Mas Torelló, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: De los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44.
- Pino Juste, M., López Castedo, A. y Domínguez Alonso, J. (2012). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): Análisis de tendencias en la Comunidad Autónoma gallega. *Quaderns*, 71, n^o monográfico "Estrategias Didácticas Inclusivas". http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11152
- Reina Pinto, J. (2008). PCPI, propuestas de trabajo, recomendaciones y experiencias de campo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13, 1-9.
- Reina Pinto, J. (2009). Los chicos perdidos de la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Romero Rodríguez, S. et al (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Asín, A. (Coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez Asín, A. y Boix Peinado, J.L. (2008). El alumno con necesidades educativas en la ESO ¿Por qué mejora en un Programa de Garantía Social? *Bordón. Revista Española de Pedagogía*, 60 (3), 99-112.
- Sanjuán Roca, M^a M. y Méndez Lois, M^a. J. (2009). La innovación formativa a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Innovación Educativa*, 19, 215-223.
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M^a.J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves

- organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 143-155. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART5.pdf>
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70618037002>
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2011a). Las drogas en los Centros de Iniciación Profesional: Aportaciones de algunos estudios del País Vasco. *IPSE-ds*, 4, 57-69.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2011b). La mediación educativa de los programas de cualificación profesional inicial: a propósito de las drogas. *Educación XXI*, 14 (2), 213-236.
- Vega Fuente, A., Aramendi Jáuregui, P. y Huegun Burgos, A. (2009). Desde la evaluación del consumo de drogas entre los adolescentes a la construcción de centros de iniciación profesional saludables. *XXI, Revista de Educación*, 11, 29-42.
- Zacarés González, J.L. y Llinares Insa, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización desde desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

ARTÍCULO ORIGINAL

VARIABLES ASOCIADAS Á COMPETENCIA GRAMATICAL E LÉXICA EN GALEGO E CASTELÁN DO ALUMNADO DE GALICIA AO FINAL DO ENSINO OBRIGATORIO

Xaquín Loredó Gutiérrez

sociolingüística@realacademiagalega.org
Seminario de Sociolingüística da RAG

Bieito Silva Valdivia

b.silva@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO. Os estudos sobre competencias lingüísticas realizados con probas específicas en Galicia son escasos e non abordan as variables que inflúen nos resultados. Neste traballo analízanse os factores sociodemográficos, sociolingüísticos e escolares que inciden na competencia gramatical e léxica do alumnado de 4º da ESO de Galicia en galego e castelán. A análise de correlación canónica revelou unha incidencia similar nas dúas linguas da variable de rendemento académico lingüístico, pero discrepancias no protagonismo doutras: mentres nas competencias en castelán inciden de maneira especial variables relacionadas co nivel socioeconómico, nas competencias en galego teñen maior peso as variables sociolingüísticas e o sexo. As conclusións confirman a relevancia social e educativa de explorar os factores que condicionan a competencia bilingüe e a necesidade de afondar neste campo de investigación.

PALABRAS CLAVE. Educación Secundaria, Competencia Lingüística, Bilingüismo, Avaliación

VARIABLES ASOCIADAS A LA COMPETENCIA GRAMATICAL Y LÉXICA EN GALLEGO Y CASTELLANO DEL ALUMNADO DE GALICIA AL FINAL DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

RESUMEN. Los estudios sobre competencias lingüísticas realizados con pruebas específicas en Galicia son escasos y no abordan las variables que influyen en sus resultados. Este trabajo analiza los factores sociodemográficos, sociolingüísticos y escolares que inciden en la competencia gramatical y léxica del alumnado de 4º de la ESO de Galicia en gallego y castellano. El análisis de correlación canónica reveló una incidencia semejante en las dos lenguas de la variable del rendimiento académico lingüístico, pero discrepancias en el protagonismo de otras: mientras en las competencias en castellano inciden de forma especial las relacionadas con el nivel socioeconómico, en las competencias en gallego tienen mayor peso las sociolingüísticas y el sexo. Las conclusiones confirman la relevancia social y educativa de explorar los factores que condicionan la competencia bilingüe y la necesidad de ahondar en este campo de investigación.

PALABRAS CLAVE. Educación Secundaria, Competencia Lingüística, Bilingüismo, Evaluación

Variables associated with grammatical and lexical competence in galician and spanish of the Galician students end of compulsory education

ABSTRACT. Studies on language competence with specific tests performed in Galicia are scarce and do not report on variables that influence their results. In this paper we assessed the sociodemographic, sociolinguistic and schools factors which have impact on grammatical and lexical competence of students of 4th degree of Secondary Compulsory School in Galician and Spanish language in Galician students. A canonical correlation analysis revealed a similar incidence in both languages of the academic performance language variable, but discrepancies in others: while the skills in Spanish focuses especially in factors related to socioeconomic status, in the skills in Galician sociolinguistic and sex factors have a greater weight. These conclusions confirm the importance of studying the social and educational factors that determine bilingual competence and the need of further study in this field of research.

KEY WORDS. Secondary Education, Language Competence, Bilingualism, Evaluation

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación 25/09/2014

Dirección de contacto:

Bieito Silva Valdivia

Facultade de Ciencias da Educación

Avda. Xoán XXIII. 15704 - SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

O modelo lingüístico escolar aplicado en Galicia desde a Lei 3/1983 do 15 de xuño, de Normalización Lingüística, ten como obxectivo finalista que o alumnado acade unha competencia semellante e satisfactoria nas dúas linguas oficiais, e caracterízase polos seguintes trazos: a) a conxunción lingüística, que implica a non separación do alumnado por razón de lingua; b) o dereito a recibir o primeiro ensino na lingua materna; c) o uso vehicular das dúas linguas oficiais no currículo, sempre cunha referencia ao equilibrio lingüístico, pero prescribindo o uso do galego en certas áreas curriculares desde o Decreto 247/1995; d) unha planificación de segundo nivel nos centros educativos para decidir a lingua vehicular das áreas ou materias non reguladas legalmente, atendendo ao contexto sociolingüístico e guiados polo obxectivo finalista de acadar esa competencia bilingüe (Silva, 2008, 2010a). Estes trazos básicos do modelo mantivéronse nos sucesivos Decretos aprobados ao longo das tres últimas décadas, podéndose sinalar como variacións máis relevantes a potenciación do galego como lingua vehicular do currículo no Decreto 124/2007 do 28 de xuño polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo e a súa minoración no Decreto 79/2010 do 20 maio para

o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia (en paralelo ao protagonismo que se lle outorga ao uso do inglés nesa función instrumental).

Desde a incorporación do galego ao sistema educativo e a conseguinte implantación dun modelo de ensino bilingüe hai datos moi abundantes sobre competencia autopercebida (e.g. González, Rodríguez, Fernández, Loredo e Suárez, 2007; Instituto Galego de Estatística [IGE], 2004, 2008; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 1995), pero a información que se deriva da aplicación de probas específicas é moi escasa, refírese a zonas de Galicia moi delimitadas (Noia, 1980; Loredo, Fernández e Suárez, 2005; Radío, 1997) e, nalgún caso, analiza exclusivamente a competencia escrita (Loredo et al., 2005) ou a léxica (Radío, 1997).

Nestes últimos anos iniciouse unha liña de avaliación do bilingüismo galego-castelán desde a perspectiva da psicolingüística (e.g. Fraga, Igoa e Acuña, 2004; Tejjido, Alameda e Fraga, 2004; Outón e Suárez, 2011). Estes últimos autores avalían a comprensión lectora en galego e castelán en Educación Primaria utilizando os parámetros de velocidade e exactitude, obtendo a conclusión de que é deficitaria en ambas linguas, especialmente en galego no criterio de exactitude.

Nun traballo realizado durante o curso académico 2004/2005 para avaliar as competencias escritas en galego e castelán ao final da Educación Secundaria Obrigatoria na

comarca de Santiago de Compostela, o alumnado obtén unhas puntuacións medias semellantes en ambas linguas (Loredo et al, 2005). As máis altas en castelán referíanse ás destrezas formais (por exemplo ortografía e corrección) mentres que en galego se centraban nas comunicativas (por exemplo fluidez e capacidade de significar).

A investigación máis completa e actual sobre competencia bilingüe realizada en Galicia utilizando probas obxectivas é a de Silva et al. (2010b) e ten como obxectivo analizar as destrezas lingüísticas orais e escritas do alumnado ao final da educación obrigatoria. Os resultados xerais sinalaban que: a) a competencia oral era mellor ca a escrita nas dúas linguas; b) as destrezas orais e escritas en castelán son superiores á media da escala, aínda que as escritas nun nivel moi xusto; c) a competencia escrita en galego non acadaba ese nivel intermedio; d) as subcompetencias máis relacionadas co código (gramática e léxico) sitúanse en galego na banda máis baixa, mentres en castelán son das máis altas. (p. 207)

Investigacións realizadas fóra de Galicia indican que os factores máis relevantes no desenvolvemento da competencia bilingüe en escolares son: a) a condición lingüística familiar, b) a situación socioprofesional, e c) a presenza da lingua no currículo (e.g. Carulla, Huguet e Monné, 2004; Huguet e Suils, 1998). Arnau, Comet, Serra e Vila (1992) diferenciaban entre os factores que facilitan o coñecemento da lingua castelá e doutras linguas como o catalán, o vasco ou galego: mentres a adquisición de competencia en castelán, en xeral, depende de factores individuais (capacidade xeral de aprendizaxe) ou socio-culturais, na aprendizaxe das outras linguas inflúen, ademais, aspectos relacionados coa tipoloxía lingüística da aula, presenza da lingua no currículo escolar, condición lingüística familiar, etc. Oller e Vila (2011) engaden as variables sexo e nivel educativo da nai como variables relevantes en todos os estudos de coñecemento lingüístico.

En Galicia non existen estudos orientados a identificar os factores que facilitan ou dificultan a aprendizaxe do galego e do castelán. Esta carencia, xunto cambios sociolingüísticos que se están a producir (por exemplo perda progresiva de galegofalantes) e á responsabilidade que asigna a lexislación aos poderes públicos de garantir a competencia bilingüe dos escolares,

converte esta temática nun campo de investigación de especial relevancia social e educativa.

O estudo que se presenta neste artigo pretende ser unha achega que contribúa a encher o baleiro que se observa neste eido investigador en Galicia. Parte dos datos da investigación de Silva et al. (2010b) e ten como obxectivo xeral analizar as variables (individuais, educativas e sociolingüísticas) que amosan un maior poder predictivo sobre o coñecemento gramatical e léxico do alumnado do último curso de Educación Secundaria Obrigatoria nas dúas linguas oficiais de Galicia. Aborda, xa que logo, só dous aspectos parciais da competencia e faino a través de probas académicas, polo que non pretende extraer conclusións sobre a capacidade deses escolares para comunicarse nunha situación contextualizada e cunha finalidade específica. Esta dimensión global da competencia comunicativa reborda o espazo dun artigo destas características, que o que busca é avanzar en procedementos metodolóxicos que sexan aplicables a outros traballos e a calquera dimensión da competencia en comunicación lingüística.

2. METODOLOXÍA

2.1. Participantes

Utilizouse unha mostraxe polietápica estratificada por afixación proporcional con dous criterios para elaborar os estratos: número de habitantes do concello onde estaba situado o centro educativo (i.e. menos de 5.000, de 5.000 a 10.000, de 10.001 a 50.000, máis de 50.000) e titularidade do centro (por exemplo, público e privado). A poboación de 4º da ESO de Galicia do estudo estaba composta por 21.136 suxeitos distribuída en 521 centros.

Realizouse unha selección mediante conglomerados utilizando como unidade o centro. O erro máximo para os datos globais foi de $\pm 2,8$ e cun nivel de confianza dun 95% ($\alpha=0,05$).

Como resultado, a mostra estivo composta por 1.153 estudantes de 38 centros educativos de Secundaria de Galicia, mostra que despois da depuración quedou en 1.052 participantes. As súas características definidoras son as seguintes:

- Atendendo á titularidade do centro, o 28,4% dos estudantes pertence a centros privados e o 71,6% a centros públicos.
- Respecto á variable sexo, o 43,2% son mulleres e o 56,8% homes.
- O lugar de residencia é maioritariamente urbano (núcleo de cidade, o 29,8%, e arredores, 15,2%). Da porcentaxe restante, o 28% vive nunha vila e o 27% nunha aldea.
- A lingua inicial do 38,7% foi o castelán; do 27,5%, o galego; e o 33,5% restante declara que aprendeu a falar nos dous idiomas.
- A ambientalidade lingüística funciona maioritariamente en castelán: falan única ou preferentemente este idioma o 64%, mentres que só fan ese uso do galego o 36%, e o 68% móvese en contextos orais única ou preferentemente castelanófonos fronte ao 32% nos que predomina un contexto galegófono.
- Finalmente, un 60% dos estudantes considera que a súa competencia para expresarse oralmente en castelán é moi boa, porcentaxe que se reduce case á metade cando se lle pregunta polo galego (34,4%).

2.2. Instrumentos

A continuación detallamos os instrumentos utilizados para abordar os seguintes obxectivos: a) avaliar o coñecemento gramatical nas dúas linguas; b) avaliar o coñecemento léxico nas dúas linguas; c) coñecer datos de carácter sociodemográfico, sociolingüístico e escolares do alumnado; e d) analizar o enfoque pedagóxico das clases de galego e castelán.

2.2.1. Proba para avaliar a competencia gramatical en galego e castelán

Para conseguir información sobre os coñecementos gramaticais do alumnado utilizáronse dúas probas: unha de identificación e corrección de erros e outra con secuencias lingüísticas que debían ser completadas ou transformadas. As dúas estaban formadas por unha serie de enunciados curtos (aproximadamente unha liña de texto) cos que debían operar os estudantes; na primeira delas, para identificar e emendar unha desviación normativa, e, na outra, para construír algunha estrutura morfosintáctica que ofrece problemas no uso desas linguas: concordancias, verbos

irregulares, uso dos pronomes átonos, tempos verbais, etc.

Os fenómenos gramaticais que se pretendía testar caracterizábanse nas dúas probas pola súa inestabilidade normativa na fala, sexa pola influencia da outra lingua en contacto, sexa por dinámicas doutro tipo. A escolla desas estruturas estivo orientada por estudos previos sobre o uso lingüístico en Galicia (i. e. Álvarez e Xove, 2002; Dobao, 1993, 1994; Fernández, 1991; Kabatek, 2000; Regueira, 1999; Silva, 2006), integrándoas a continuación en enunciados collidos da fala viva ou construídos *ad hoc*, pero sempre aténdose a criterios de autenticidade.

Estes instrumentos sometéronse a dúas pilotaxes con poboación similar á que ía ser obxecto da investigación, o que supuxo a reformulación dalgún texto e a supresión doutros. As probas definitivas quedaron constituídas por 18 ítems (a primeira) e por 14 (a segunda), cada un deles cun único fenómeno gramatical sometido a avaliación (véxase Táboa 1).

2.2.2. Proba para avaliar a competencia léxica en galego e castelán

Para estudar a competencia léxica deseñáronse dúas probas complementarias formadas cada unha delas por 17 ítems nos que se trataba de testar o coñecemento dunha serie de vocábulos ou frases feitas inseridos en enunciados breves.

As dúas probas respondían ao formato de pregunta con resposta de elección múltiple. Nunha delas os estudantes debían substituír a palabra ou expresión en cuestión por unha das catro opcións facilitadas; na outra, a tarefa consistía en completar un enunciado facendo uso tamén da opción equivalente.

As formas léxicas que se incluíron nas probas foron seleccionadas atendendo a un criterio de dificultade acorde con esta poboación escolar e a partir de estudos previos sobre dispoñibilidade léxica realizados en Galicia (i.e. Bugarín, 2007; López Meirama, 2008, 2011; López Taboada, 2008).

Seguiuse un procedemento de validación similar ao explicado nas probas de gramática, a través de dúas pilotaxes sucesivas, realizándose a partir de aí os axustes pertinentes na selección das

voces/expresións que se ían testar, nos enunciados en que se integraban e nas opcións de resposta que se ofrecían (véxase Táboa 2).

<p>PROBA I</p> <p>Instrución (en galego e castelán, en función da lingua avaliada): “En cada un dos seguintes textos pode aparecer unha incorrección. Intenta localizala, subliña e corríxea”</p> <p>18 Ítems</p> <p>Exemplo da proba de galego: “Coincido contigo que esta é a mellor película estranxeira dos dez últimos anos”.</p> <p>Exemplo da proba de castelán: “Las últimas estadísticas indican que, pese al carné por puntos, la mortalidad en carretera vuelve repuntar”.</p>
<p>PROBA II</p> <p>Instrución (en galego e castelán, en función da lingua avaliada): “Completa os seguintes textos engadindo a palabra necesaria ou construíndo na forma axeitada as que aparecen entre parénteses”.</p> <p>14 Ítems</p> <p>Exemplo da proba de galego: “Cando chegou á parada, o autobús xa (pasar).....”</p> <p>Exemplo da proba de castelán: “Si no fuera tan presumido, le (querer).....mucho más”.</p>

Táboa. 1. Características das probas para avaliar a competencia gramatical

<p>PROBA I</p> <p>Instrución (en galego e castelán, en función da lingua avaliada): “Marca a opción que pode aparecer en vez da palabra resaltada en negro”</p> <p>17 Ítems</p> <p>Exemplo da proba de galego: “Na terraza tiña unhas plantas vizosas”. As alternativas eran “exuberantes”, “verdes”, “secas” e “murchas”.</p> <p>Exemplo da proba de castelán: “Es una persona que suele plegarse a los deseos de los demás”. As alternativas eran “someterse”, “resarcirse”, “acatarse” e “doblarce”.</p>
<p>PROBA II</p> <p>Instrución (en galego e castelán, en función da lingua avaliada): “Marca cun X a opción adecuada para completar as seguintes frases”.</p> <p>14 Ítems:</p> <p>Exemplo da proba de galego: “Ao abrir o día, a brétema e saíu o sol”. As alternativas eran: "esvaeceuse", "abrollou", "exhumouse" e "absolveuse".</p> <p>Exemplo da proba de castelán: “Es un hombre un poco de carácter, pero buena persona”. As alternativas eran: "hosco", "fosco", "corvo" e "llano".</p>

Táboa. 2. Características das probas para avaliar a competencia léxica

2.2.3. *Cuestionario sociodemográfico, sociolingüístico e escolar do alumnado*

Elaborouse un cuestionario de 18 ítems para coñecer aspectos sociodemográficos (sexo, lugar de nacemento e residencia, profesión do pai e da nai...), sociolingüísticos (lingua na que aprendeu a falar, lingua de uso habitual, lingua de contacto habitual na oralidade, na lectura e na escritura...) e escolares (titularidade de centro, protagonismo curricular das linguas, rendemento académico nas materias de galego e castelán...).

Para a elaboración dos ítems sociolingüísticos tomáronse como referencia as enquisas do Mapa Sociolingüístico de Galicia (González et al., 2007; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 1995).

2.2.4. *Escala de enfoque pedagóxico das materias de Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Castelá*

Esta escala estaba composta por 20 enunciados que os alumnos debían valorar de 1 a 4. Dez dos ítems referíanse á clase de galego e 10 á de castelán, e tiñan unha redacción similar para as dúas linguas. As preguntas pretendían coñecer se o modelo de ensino/aprendizaxe foi máis formal ou máis comunicativo, e referíanse á docencia e á avaliación.

Realizáronse dúas análises factoriais exploratorias, unha para cada lingua, para extraer a validez da escala.

A comprobación da idoneidade realizada sobre os ítems centrados na lingua galega deu uns resultados favorables. O valor do índice de KMO foi de 0,766. Pola súa parte o test de Barlett rexeitaba que a matriz fose de identidade ($\chi^2=21.41,24$ g.l.=45; $p<0,001$), polo que se considera que a factorización é unha técnica adecuada para analizar estes ítems. A través da análise de compoñentes principais (método de rotación ortogonal varimax) obtivéronse tres factores que explicaron un 57,57% da varianza total. Consideráronse relevantes para cada factor aqueles ítems que teñen unha carga superior a

0,500 (véxase Táboa 3). Tamén se presenta a consistencia interna de cada factor empregando a proba alpha de Cronbach.

O primeiro factor está composto por catro ítems, explica un 22,73% da varianza e ten unha consistencia interna de 0,683. Son ítems que se identifican cun enfoque didáctico de orientación formal (aprendizaxe e avaliación centradas nos saberes explícitos sobre gramática, literatura, vocabulario ou ortografía). O segundo factor ten unha varianza explicada algo menor (18,21%) e unha consistencia interna semellante ($\alpha=0,654$), e correspóndese con ítems referidos a unha avaliación centrada en destrezas comunicativas (control da expresión oral e escrita e da comprensión escrita). Finalmente, o último factor está formado por outros tres ítems que se identifican cun enfoque didáctico de base comunicativa (ensino da lingua apoiado na escritura de textos, na realización de debates e exposicións orais e na lectura). A porcentaxe de varianza explicada é do 16,62% e a súa consistencia interna de 0,600 (véxase Táboa 3).

As análises previas para a escala de enfoque pedagóxico de Lingua e Literatura Castelá indican que se pode realizar unha análise factorial, xa que o KMO foi de 0,781 e o test de Barlett rexeitaba que a matriz fose de identidade ($\chi^2=20.56,34$ g.l.=45; $p<0,001$). A análise de compoñentes principais con rotación varimax obtivo tres factores e explicou un 56,75% da varianza total. Na Táboa 4 preséntanse as cargas e fiabilidade de cada un dos factores obtidos.

A estrutura é case idéntica á obtida para lingua galega: un primeiro factor, composto por 4 ítems, remite a un enfoque docente de carácter formal (centrado en saberes explícitos sobre a gramática e o léxico) e explica un 21,43% da varianza cunha consistencia interna de 0,652. O segundo factor, composto por tres ítems, está baseado nunha estratexia docente de orientación comunicativa, explica un 17,99% da varianza e ten unha consistencia de 0,600. Por último, o terceiro factor está formado por ítems que se identifican cunha avaliación centrada nas destrezas comunicativas, explica un 17,32% e ten unha consistencia interna de 0,627.

VARIABLES ASOCIADAS Á COMPETENCIA GRAMATICAL E LÉXICA EN GALEGO E CASTELÁN DO ALUMNADO DE GALICIA AO FINAL DO ENSINO OBRIGATORIO

	Compoñentes		
	1	2	3
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura galegas saber cousas de <i>gramática, literatura ou sociolingüística</i>	0,748		
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura galegas saber realizar exercicios de <i>gramática, vocabulario ou ortografía</i>	0,726		
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura galegas realizar exercicios de <i>gramática, vocabulario ou ortografía</i>	0,695		
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura galegas atender ás <i>explicacións do profesor/a e coller apuntamentos</i>	0,556		
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura galegas <i>usar ben a lingua oralmente</i>		0,822	
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura galegas <i>usar ben a lingua por escrito</i>		0,812	
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura galegas <i>comprender e analizar textos</i>		0,542	
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura galegas <i>escribir textos de diverso tipo</i>			0,837
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura galegas <i>realizar debates ou exposicións orais</i>			0,723
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura galegas <i>ler libros ou textos diversos</i>			0,529
Varianza explicada	22,73%	18,21%	16,62%
Fiabilidade dos factores (α)	0,683	0,654	0,600

Táboa 3. Análise factorial da escala para analizar o enfoque pedagóxico en Lingua e Literatura Galega (rotación ortogonal varimax)

	Compoñentes		
	1	2	3
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura castelá saber cousas de <i>gramática, literatura ou sociolingüística</i>	0,725		
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura castelá saber realizar exercicios de <i>gramática, vocabulario ou ortografía</i>	0,709		
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura castelá realizar exercicios de <i>gramática, vocabulario ou ortografía</i>	0,608		
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura castelá atender <i>as explicacións do profesor/a e coller apuntamentos</i>	0,537		
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura castelá <i>escribir textos de diverso tipo</i>		0,778	
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura castelá <i>realizar debates ou exposicións orais</i>		0,679	
[...] Protagonismo que tivo na clase de lingua e literatura castelá <i>ler libros ou textos diversos</i>		0,600	
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura castelá <i>usar ben a lingua oralmente</i>			0,793
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura castelá <i>usar ben a lingua por escrito</i>			0,777
[...] Importancia que tivo na cualificación de lingua e literatura castelá <i>comprender e analizar textos</i>			0,467
Varianza explicada	21,43%	17,99%	17,32%
Fiabilidade dos factores (α)	0,652	0,600	0,627

Táboa 4. Análise factorial da escala para analizar o enfoque pedagóxico en Lingua e Literatura Castelá (rotación ortogonal varimax)

Neste estudo utilizarase o primeiro dos factores descritos, tanto para o galego como para o castelán, por ser o que acada un maior nivel de varianza explicada e de fiabilidade. Analizarase, en consecuencia, a influencia que ten na competencia gramatical e léxica en cada unha das linguas a adopción dun enfoque didáctico centrado explicitamente no código.

2.3. Procedemento

As probas foron administradas por nove persoas, ás que se formou previamente, e tivéronse en conta os seguintes requisitos: a) presenza de dúas persoas na aula para levar un maior control do proceso; b) aplicación das probas en dúas sesións utilizando o protocolo seguinte: 1ª sesión, explicación do sentido e finalidade da investigación e realización das probas de gramática e léxico nunha lingua; 2ª sesión, aplicación do cuestionario e realización das probas de gramática e léxico da outra lingua; c) separación temporal de unha semana, aproximadamente, entre cada sesión; d) alternancia na orde de aplicación das probas de gramática e léxico das dúas linguas para evitar o efecto de orde.

2.4 Variables

a) Variables criterio:

CGGX: Competencia gramatical en galego. Oscila entre 0 e 100 e inclúe as dúas probas de gramática.

CGCX: Competencia gramatical en castelán. Oscila entre 0 e 100 e inclúe as dúas probas de gramática.

CLGX: Competencia léxica en galego. Oscila entre 0 e 100 e inclúe as dúas probas de léxico.

CLCX: Competencia léxica en castelán. Oscila entre 0 e 100 e inclúe as dúas probas de léxico.

b) Variables clasificatorias

LRA: Lugar de residencia do alumno. Ten dúas dimensións: 0, non urbano, e 1, urbano.

SEX: Sexo. Ten dúas dimensións: 0, masculino, e 1, feminino.

NPP: Nivel profesional dos pais e nais. Consta de tres dimensións: 0, medio-baixo; 1, medio, e 2, medio-alto

c) Variables educativas

CLX: Cualificación lingüística xeral. Esta variable está composta pola media das cualificacións do alumnado na materia de galego e castelán no cursos de 2º e 3º da ESO. As equivalencias son: 1 = suspenso; 2 = aprobado 3 = ben; 4 = notable e; 5 = sobresaliente.

TC: Titularidade de centro. Está composta por dúas dimensións: 0 = privado e 1 = público.

LCX: Lingua das clases xeral. Para construír este indicador fíxose a media dos ítems referidos á lingua da docencia en Primaria e en Secundaria. As equivalencias das opcións eran: 1 = practicamente todo en castelán; 2 = máis en castelán ca en galego; 3 = máis en galego ca en castelán; 4 = practicamente todo en galego.

PGGL: Modelo de docencia e avaliación do galego centrado na gramática e léxico. Operativizouse mediante as súas puntuacións factoriais (véxase Taboa 3).

PCGL: Modelo de docencia e avaliación do castelán centrado na gramática e léxico. Tamén aquí se utilizaron as puntuacións factoriais correspondentes (véxase Taboa 4).

d) Variables sociolingüísticas

LH: Lingua habitual. Correspóndese coa lingua que fala habitualmente o alumno. As equivalencias son: 1 = só en castelán; 2 = maioritariamente en castelán; 3 = maioritariamente en galego; 4 = só en galego.

CS: Contexto sociolingüístico. Refírese á presenza das linguas no contexto do alumno. As equivalencias son: 1 = só castelán; 2 = maioritariamente castelán; 3 = maioritariamente galego; 4 = só galego.

LLEH: Lingua da lectoescritura habitual. Este indicador correspóndese coa media das respostas dos ítems de lingua da lectura habitual e lingua da escrita habitual. As equivalencias son: 1 = unicamente castelán; 2 = maioritariamente castelán; 3 = maioritariamente galego; 4 = unicamente galego.

EOG: Expresión oral en galego. Este indicador fai referencia á competencia autopercebida en galego, de acordo cunha escala que oscila de 1 (a menor) a 5 (a maior).

EOC: Expresión oral en castelán. Este indicador refírese á competencia autopercebida en castelán. A medición é a mesma que no indicador anterior.

2.4. Análises estatísticas

Para este traballo optouse por un enfoque analítico centrado en técnicas inferenciais

multivariantes, aínda que se complementaron con análises univariantes coa finalidade de acadar os obxectivos propostos.

Na fase previa do traballo aplicouse a análise de compoñentes principais con rotación varimax, que permite coñecer, dun xeito exploratorio, cal é a estrutura subxacente ás valoracións realizadas sobre os ítems da “Escala de enfoque pedagóxico da materia de Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Castelá”.

Para analizar a relación entre as variables predictoras e criterio utilizouse a Análise de Correlación Canónica (CC). Esta técnica multivariada utilízase para predicir o efecto de dúas ou máis variables independentes ou predictivas sobre dúas ou máis dependentes ou criterio.

As correlacións canónicas permiten coñecer as combinacións significativas entre estes dous grupos de variables (predictivas e criterio) empregando o menor número posible de variables. As relacións lineais resultantes poden ser múltiples e concrétnanse en variables ou funcións canónicas cun grao de correlación e significativade asociado a elas. Cada unha das novas funcións canónicas calculadas vai explicando de xeito iterativo as relacións residuais que existen entre os dous grupos de variables e que, polo tanto, non foron explicadas polas funcións canónicas precedentes (Hair, Anderson, Tatham e Black, 1999).

3. RESULTADOS

A continuación preséntanse os dous modelos resultantes da aplicación da Análise de Correlación Canónica sobre as variables predictivas e criterio descritas no apartado anterior (Figura 1 e Figura 2).

Os resultados sinalan que existe unha relación significativa entre os dous grupos de variables ($\lambda_{\text{Wilks}}=0,32$; $F_{(52, 1659)}=10,98$; $p<0,001$). Esta relación concrétnase en tres funcións canónicas significativas diferentes: a primeira presenta unha r de 0,66 (autovalor= 0,77) cunha varianza explicada do 52,83%; a segunda ten unha porcentaxe de explicación algo menor (37,97%, autovalor = 0,55) e cun r de 0,60; do 9,2% que queda sen explicar, un 7,89% é explicado pola terceira función.

A baixa varianza explicada pola terceira función, xunto con que só nas dúas primeiras os coeficientes de redundancia superan o 10% (15,68% e 13% na primeira, e 24,31% e 14,39% na segunda) fan pouco aconsellable a súa análise.

As dúas compoñentes (predictiva e criterio) da primeira función comparten un 44% da varianza, o que indica que existe unha relación importante entre elas; na segunda función a porcentaxe da varianza compartida queda establecida no 36%. Os resultados indican a existencia de diferenzas entre as destrezas formais en castelán fronte ás de galego, sendo algo mellor predictas polas variables analizadas as primeiras.

3.1 A función da competencia gramatical e léxica en castelán

Os coeficientes de estrutura das variables criterio da primeira función canónica (véxase Figura 1) veñen definidos fundamentalmente polas variables de destreza formal en castelán (gramatical e léxica), pero especialmente pola gramatical (CGCX = 0,912). Hai que sinalar que as destrezas léxicas en galego teñen unha achega significativa nesta función (CLGX = 0,37).

Atendendo ás variables incluídas na análise e aos seus coeficientes de estrutura, a compoñente predictiva desta primeira función canónica vén determinada fundamentalmente polo lugar de residencia do alumnado (LRA = 0,71), polo rendemento académico lingüístico (CLX = 0,63) e polo nivel profesional do pai e da nai (NPP = 0,63). A continuación aparecen as variables sociolingüísticas: “lingua predominante no contorno” (CS = -0,62), “lingua habitual” (LH = -0,60), “capacidade percibida para falar en castelán” (EOC = 0,57) e “lingua da lectura e escritura habitual” (LLEH = -0,55). Inflúen en menor medida as variables educativas “titularidade de centro” (TC = -0,47) e “lingua das clases xeral” (LCX = -0,35).

En definitiva, esta función describe as relacións entre dous grupos de variables, onde as altas competencias en castelán, especialmente no eido gramatical, están relacionadas coas variables individuais “residencia no urbano” e “nivel socioprofesional medio-alto dos pais e nais”, xunto coa variable educativa “altas cualificacións lingüísticas do alumno”.

En menor medida ca as anteriores inflúen tamén variables sociolingüísticas, como o nivel de presenza contextual do castelán, e escolares, como a titularidade de centro. O protagonismo do

castelán como lingua vehicular do currículo ten unha influencia débil na competencia que estamos analizando.

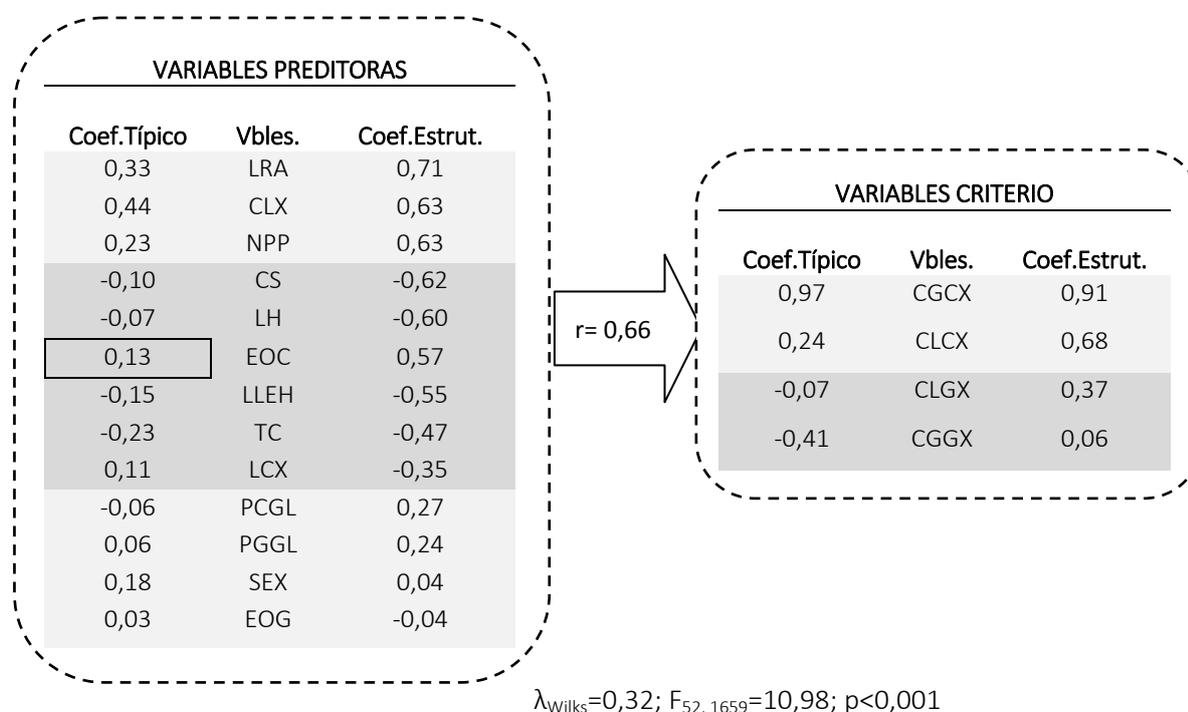


Figura 1. Modelo de regresión múltiple da competencia gramatical e léxica en castelán. Influencia de factores sociolingüísticos, educativos e persoais

Malia que a interpretación do modelo de regresión no seu conxunto ten máis potencia e fiabilidade, interesa analizar que indicadores exhiben unha maior responsabilidade nas variables que serven para a predición das competencias en castelán relacionadas co código.

A través das análises univariadas podemos observar que cada unha das variables criterio da competencia en castelán establece unha relación lineal significativa co conxunto de variables predictoras consideradas (véxase Táboa 5), se ben a competencia gramatical obtén niveis de predición bastante máis altos ca a competencia léxica.

Os coeficientes de regresión (β) da ecuación que predi cada variable e os coeficientes t asociados informan da relevancia e da pendente,

respectivamente, de cada variable predictor na ecuación de regresión (véxase Táboa 6).

A Táboa 6 indica que as variables predictoras teñen diferente capacidade para explicar a varianza asociada aos indicadores que dan conta das competencias gramatical e léxica en castelán. Atendendo aos valores e signo dos valores de β , pódese observar que:

- a) A variable cun maior poder de predición da competencia gramatical en castelán é o rendimento académico nas materias lingüísticas ($\beta=0,40$; $t=9,61$; $p<0,001$), seguido a maior distancia por variables socioeconómicas como lugar de residencia do alumnado ($\beta=0,18$; $t=3,89$; $p<0,001$), nivel socioprofesional dos pais e nais ($\beta=0,17$; $t=3,94$; $p<0,001$) e titularidade do

centro ($\beta=-0,13$; $t=2,98$; $p=0,03$) (acudir a un centro privado está relacionado cunha maior competencia). Por último, a competencia gramatical tamén está determinada pola variable sexo ($\beta=-0,08$; $t=2,07$; $p=0,04$) (a predición indica, aínda que de forma máis débil, que ser muller se relaciona cunha maior competencia gramatical nesta lingua).

b) Os maiores indicadores de competencia léxica son tamén o rendemento académico

($\beta=0,30$; $t=-6,53$; $p<0,01$) e, en menor medida, o lugar de residencia do alumnado ($\beta=0,17$; $t=-3,22$; $p=0,01$). Tamén a variable autopercepción da competencia oral en castelán ten unha relevancia positiva na predición da competencia léxica ($\beta=0,15$; $t=-2,94$; $p=0,03$), relevancia que neste caso non se dá na competencia gramatical ($\beta=0,07$; $t=1,56$; $p=0,11$).

<i>Variables</i>	<i>Regresión múltiple</i>
Competencia gramatical en castelán (“CGCX”)	R =0,41, F _{13,431} = 23,01, p<0,001
Competencia léxica en castelán (“CLCX”)	R =0,24, F _{13,431} = 11,72, p<0,001

Táboa 5. Predición dos índices de competencias gramatical e léxica en castelán (regresión múltiple)

<i>VARIABLES PREDITORAS</i>	<i>VARIABLES CRITERIO</i>	
	Competencia Gramatical Castelán (“CGCX”)	Competencia Léxica Castelán (“CLCX”)
<i>Lingua das clases xeral (LCX)</i>	$\beta=0,04$; $t=0,97$; $p=0,33$	$\beta=0,06$; $t=1,12$; $p=0,26$
<i>Nivel profesional dos pais (NPP)</i>	$\beta=0,17$; $t=3,94$; $p<0,001$	$\beta=0,07$; $t=1,56$; $p=0,11$
<i>Sexo (SEX)</i>	$\beta=0,08$; $t=2,07$; $p=0,04$	$\beta=-0,02$; $t=-0,44$; $p=0,66$
<i>Lugar de residencia alumno (LRA)</i>	$\beta=0,18$; $t=3,89$; $p<0,001$	$\beta=0,17$; $t=-3,22$; $p=0,01$
<i>Titularidade de centro (TC)</i>	$\beta=-0,13$; $t=2,98$; $p=0,03$	$\beta=-0,06$; $t=-1,27$; $p=0,20$
<i>Cualificación lingüística xeral (CLX)</i>	$\beta=0,40$; $t=9,61$; $p<0,001$	$\beta=0,30$; $t=-6,53$; $p<0,01$
<i>Lingua habitual (LH)</i>	$\beta=0,06$; $t=0,86$; $p=0,39$	$\beta=-0,04$; $t=0,51$; $p=0,61$
<i>Contexto sociolingüístico (CS)</i>	$\beta=-0,03$; $t=-0,55$; $p=0,58$	$\beta=-0,02$; $t=-0,39$; $p=0,69$
<i>Expresión oral galego (EOG)</i>	$\beta=0,05$; $t=1,09$; $p=0,28$	$\beta=-0,03$; $t=-0,68$; $p=0,49$
<i>Expresión oral castelán (EOC)</i>	$\beta=0,07$; $t=1,56$; $p=0,11$	$\beta=0,15$; $t=-2,94$; $p=0,03$
<i>Modelo de docencia e avaliación do galego centrado na gramática e léxico (PGGL)</i>	$\beta=-0,02$; $t=-0,47$; $p=0,64$	$\beta=-0,02$; $t=-0,50$; $p=0,61$
<i>Modelo de docencia e avaliación do castelán centrado na gramática e léxico (PCGL)</i>	$\beta=0,01$; $t=0,20$; $p=0,84$	$\beta=-0,09$; $t=-1,91$; $p=0,06$
<i>Lingua lectoescritura habitual (LLEH)</i>	$\beta=-0,06$; $t=-1,21$; $p=0,23$	$\beta=-0,04$; $t=-0,77$; $p=0,44$

*En negra están as relacións non significativas

Táboa 6. Coeficientes de regresión e significación asociada á predición da competencia gramatical e léxica en castelán

3.2 A función da competencia gramatical e léxica en galego

A segunda función canónica está definida fundamentalmente polas variables criterio relacionadas coas competencias en galego

(Figura 2), especialmente coa gramatical (CGGX = 0,98) e, en menor medida, coa léxica (CLGX = 0,49), pero tamén teñen un peso significativo as variables relacionadas coas competencias en castelán (CGCX = 0,36 e CLCX = 0,33).

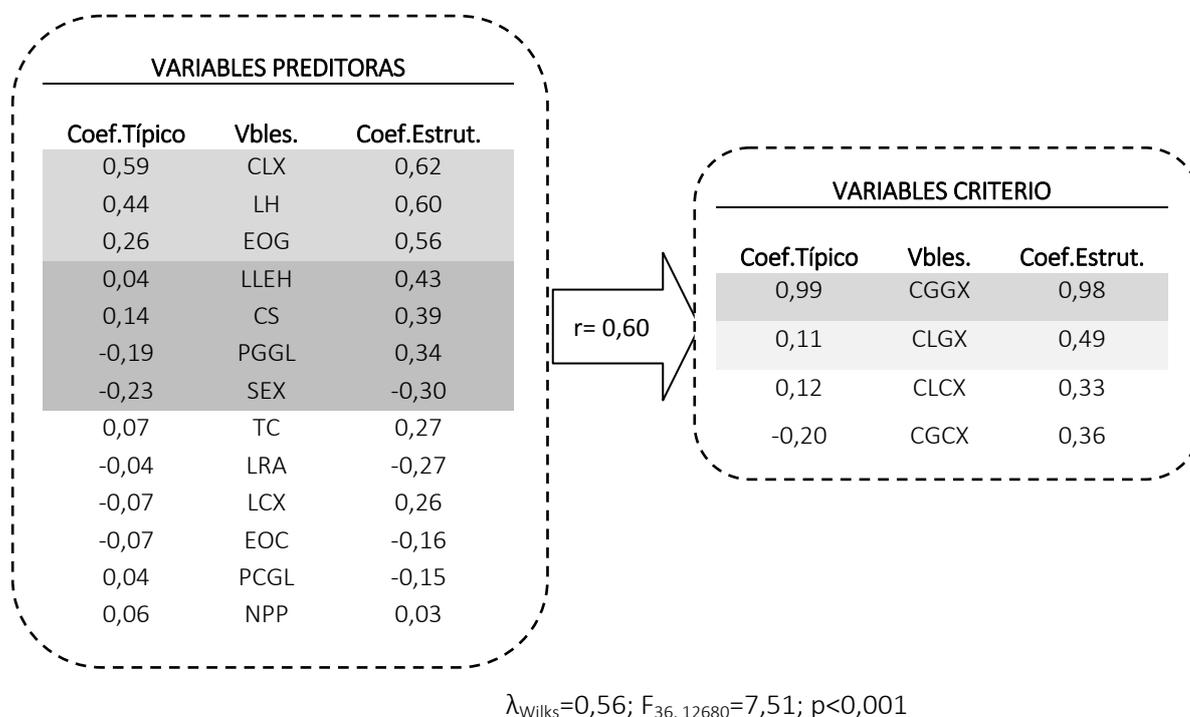


Figura 1 . Modelo de regresión múltiple da competencia gramatical e léxica en galego. Influencia de factores sociolingüísticos, educativos e persoais

A compoñente predictiva da segunda función vén determinada fundamentalmente polas variables “rendemento académico lingüístico xeral” (CLX = 0,62), “lingua habitual” (LH = 0,60) e, en menor medida, “expresión oral autopercebida en galego” (EOG = 0,56) (véxase Figura 2). Utilizando como criterio de elección que os coeficientes de estrutura fosen iguais ou superiores a 0,30, a continuación succédense unha serie de variables de carácter sociolingüístico (LLEH = 0,43; CS = 0,39), pedagóxico (PGGL = 0,39) e sociodemográfico (SEX = 0,30).

Esta segunda función indícanos que ter unhas altas competencias formais en galego,

especialmente gramaticais, se relaciona cun alto rendemento lingüístico, expresarse habitualmente en galego e considerar que se teñen unhas boas competencias orais nesta lingua. Tamén inflúe positivamente, aínda que en menor medida, vivir nun contexto galegófono e escribir en galego, un modelo pedagóxico centrado na gramática e no léxico e ser home.

A comprobación a través de análises univariadas indica que cada unha das variables criterio analizadas establece unha relación lineal significativa co conxunto de variables predictoras utilizadas (véxase Táboa 7). A variable “competencia gramatical” obtén mellores resultados ca a que mide a competencia léxica.

VARIABLES ASOCIADAS Á COMPETENCIA GRAMATICAL E LÉXICA EN GALEGO E CASTELÁN DO ALUMNADO DE GALICIA AO FINAL DO ENSINO OBRIGATORIO

<i>Variables</i>	<i>Regresión múltiple</i>
Competencia gramatical en galego (“CGGX”)	R =0,35, F _{13,431} = 17,85 p<0,001
Competencia léxica en galego (“CLGX”)	R =0,21 F _{13,431} = 8,80, p<0,001

Táboa 7. Predición dos índices de competencias gramatical e léxica en galego (regresión múltiple)

Tal como se pode observar na Táboa 8, as variables preditivas presentan diferentes capacidades para explicar a varianza asociada ás variables que dan conta das competencias gramatical e léxica en galego. Atendendo aos valores de β , pódese observar que:

a) A competencia gramatical está moi relacionada coa competencia lingüística xeral ($\beta=0,36$; $t=8,24$; $p<0,001$), seguida a pouca distancia pola presenza do galego na súa fala habitual ($\beta=0,26$; $t=3,87$; $p<0,001$). En menor medida, tamén favorece que os suxeitos sexan

homes ($\beta=0,17$; $t=4,28$; $p<0,001$) e, por último, o nivel de expresión oral en galego ($\beta=0,13$; $t=2,78$; $p=0,006$).

b) En relación coa competencia léxica, a predición vén determinada fundamentalmente pola competencia lingüística xeral ($\beta=0,36$; $t=7,38$; $p<0,001$), seguida a máis distancia por que o estudante avaliado sexa home ($\beta=0,14$; $t=3,14$; $p<0,001$), polo nivel de expresión oral en galego ($\beta=0,12$; $t=-2,35$; $p=0,02$) e pola presenza do galego na súa lectura e escritura habitual ($\beta=0,12$; $t=-2,01$; $p=0,04$).

<i>VARIABLES PREDITORAS</i>	<i>VARIABLES CRITERIO</i>	
	Competencia Gramatical Galego (“CGGX”)	Competencia Léxica Galego (“CLGX”)
<i>Lingua das clases xeral (LCX)</i>	$\beta=-0,05$; $t=-1,08$ $p=0,28$	$\beta=0,10$; $t=1,81$; $p=0,07$
<i>Nivel profesional dos pais (NPP)</i>	$\beta=0,07$; $t=1,49$ $p=1,37$	$\beta=-0,04$; $t=-0,84$; $p=0,40$
<i>Sexo (SEX)</i>	$\beta=-0,17$; $t=-4,28$ $p>0,001$	$\beta=-0,14$; $t=3,14$; $p=0,002$
<i>Lugar de residencia alumno (LRA)</i>	$\beta=-0,01$; $t=-0,78$ $p=0,31$	$\beta=0,07$; $t=-1,31$; $p=0,19$
<i>Titularidade de centro (TC)</i>	$\beta=0,03$ $t=0,58$; $p=0,56$	$\beta=-0,01$; $t=-0,14$; $p=0,89$
<i>Cualificación lingüística xeral (CLX)</i>	$\beta=0,36$; $t=8,24$; $p<0,001$	$\beta=0,36$; $t=7,38$; $p<0,01$
<i>Lingua habitual (LH)</i>	$\beta=0,26$; $t=3,87$; $p=0,001$	$\beta=-0,1$; $t=1,34$; $p=0,18$
<i>Contexto sociolingüístico (CS)</i>	$\beta=-0,07$; $t=-1,38$; $p=0,58$	$\beta=-0,04$; $t=-0,60$; $p=0,55$
<i>Expresión oral en galego (EOG)</i>	$\beta=0,13$; $t=2,78$; $p=0,006$	$\beta=0,12$; $t=-2,35$; $p=0,02$
<i>Expresión oral en castelán (EOC)</i>	$\beta=-0,03$; $t=0,69$; $p=0,49$	$\beta=-0,05$; $t=-0,94$; $p=0,35$
<i>Modelo de docencia e avaliación do galego centrado na gramática e léxico (PGGL)</i>	$\beta=-0,02$; $t=-0,50$; $p=0,61$	$\beta=-0,01$; $t=-0,16$; $p=0,87$
<i>Modelo de docencia e avaliación do castelán centrado na gramática e léxico (PCGL)</i>	$\beta=-0,10$; $t=-1,91$ $p=0,57$	$\beta=-0,08$; $t=-1,37$; $p=0,172$
<i>Lingua lectoescritura habitual (LLEH)</i>	$\beta=-0,04$ $t=-0,77$; $p=0,44$	$\beta=-0,12$ $t=-2,01$; $p=0,04$

*En negra están as relacións non significativas

Táboa 8. Coeficientes de regresión e significación asociada á predición da competencia gramatical e léxica en galego

4. CONCLUSIONES E DISCUSIÓN

Diferentes estudos macrosociolingüísticos realizados en Galicia nas últimas décadas indican a existencia dunha progresiva substitución do galego polo castelán (por exemplo, González, Rodríguez, Fernández, Loredó, Suárez, 2009; IGE, 2004; 2008; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 1995), aínda que, comparando os resultados, Monteagudo, Carballo e Casares (2011) postulan a hipótese dunha “desaceleración progresiva” na perda de falantes por parte do galego.

Desde outra perspectiva, a simulación aplicada a Galicia do modelo predictivo de linguas en competencia de Mira, Seoane e Nieto (2011) presentaba unha situación ao final da centuria na que a poboación se distribuiría fundamentalmente entre bilingües en galego e castelán e monolingües en castelán.

Por outra banda, González et al. (2011) sinalan a preponderancia da presión lingüística na predición da conduta dos falantes e subliñan a responsabilidade dos cambios nos comportamentos lingüísticos actuais sobre o que previsiblemente sucederá no futuro: “o descenso actual de falantes habituais en galego pode ser quen de comprometer a continuidade e a pervivencia desta lingua en prazos sensiblemente máis curtos dos estimados en estudos recentes” (p. 240).

Pero, tanto nos diagnósticos sobre a situación actual como nas previsións sobre a vitalidade futura das linguas, hai outro condicionante inicial, que é a capacidade dos cidadáns para usalas. E nisto ten un protagonismo e unha responsabilidade central o sistema educativo.

Tanto os estudos macrosociolingüísticos coma os levados a cabo no contexto escolar certifican cambios na adquisición das competencias en galego e castelán. Os primeiros, utilizando como indicador a competencia autopercebida, sinalan que as destrezas en galego foron mellorando de forma progresiva coa introdución desta lingua no sistema educativo, e tamén que foi aumentando o número de persoas que aprenderon o galego no ámbito escolar (Monteagudo, Lorenzo, Casares, Loredó e Suárez, 2005; Monteagudo et al., 2011). Pola súa banda, as investigacións que utilizan probas

específicas para medir a competencia, como a que se toma de referencia neste artigo (Silva et al., 2010b), demostran que a competencia do alumnado é máis alta en castelán ca en galego, especialmente no que se refire ás subcompetencias relacionadas co código (a gramática e o léxico).

Partindo desta constatación, este traballo tiña o obxectivo de afondar no estudo das variables asociadas ás competencias gramaticais e léxicas. A aplicación dunha análise de correlación canónica proporcionounos dúas funcións cunha aceptable capacidade de predición para estas competencias en galego ($r = 0,60$) e en castelán ($r = 0,66$), e confirmamos que a incidencia das variables de carácter persoal, educativo e sociolingüístico é diferente en función da lingua analizada, un resultado coincidente con estudos realizados noutros contextos e con diferentes linguas e grupos de poboación (por exemplo, Arnau, et al., 1992; Oller e Vila, 2011; Vila, 2008).

O modelo xeral destas competencias en castelán no alumnado galego de 4º da ESO indica que as variables predictivas e criterio contempladas comparten un 44% da varianza. Este modelo sinala que as competencias gramaticais e léxicas, especialmente as primeiras, son coherentes con variables demográficas como o lugar de residencia (LRA), socioprofesionais como o nivel profesional dos pais (NPP) e educativas como a cualificación lingüística xeral (CLX). Tamén inflúe a titularidade de centro (TC) e, en menor medida, variables sociolingüísticas como o contexto sociolingüístico (CS), a lingua de uso habitual (LH), a lingua da lectura e da escritura (LLEH) e a expresión oral en castelán (EOC). En definitiva, o alumnado residente en cidades, con pais e nais con profesións de nivel medio alto, cun bo rendemento académico en materias lingüísticas, que se expresen e se movan nun contorno castelanófono e que estean escolarizados nun centro privado teñen máis probabilidade de ter unhas boas competencias en castelán, especialmente en gramática. Este modelo indica que a presenza do castelán como lingua das clases non determina de forma importante estas competencias.

As análises univariadas remiten as variables predictoras da competencia gramatical en castelán ao lugar de residencia (LRA), ao nivel

profesional dos pais (NPP) e a algunhas variables educativas como a cualificación lingüística xeral (CLX) e a titularidade de centro (TC). A maiores, inclúe a variable sexo (SEX), non contemplada no modelo inicial. En consecuencia, os resultados obtidos indican que a predición da competencia gramatical en castelán se centra no ámbito socioeconómico e académico.

No que se refire á competencia léxica, as variables predictoras son a cualificación lingüística xeral (CLX), o lugar de residencia (LRA) e a expresión oral en castelán (EOC), pero cun poder explicativo inferior ao observado na competencia gramatical. Por outro lado, a capacidade predictiva das variables socioeconómicas na competencia léxica non é tan evidente.

A segunda función canónica amosou un modelo das competencias analizadas en galego que explicaba un 36% da varianza e que estaba determinado especialmente pola variable gramática. Os resultados indican que ter unha boa competencia gramatical e léxica en galego inflúe de maneira positiva nesas mesmas competencias en castelán (circunstancia que non se produce á inversa), o que está en consonancia coas conclusións doutros estudos que constataban o efecto facilitador da L1 na aprendizaxe da L2 cando existe unha escasa distancia formal entre elas (Ellis, 1999; Selinker, 1972).

As variables predictoras nesta función son coherentes coa variable educativa de cualificación lingüística xeral (CLX) e coas variables sociolingüísticas de lingua habitual (LH) e expresión oral en galego (EOG). Cunha menor determinación aparecen as variables sociolingüísticas relacionadas coa lingua da lectura e da escritura (LLEH) e coa presenza do galego no contorno (CS), así como cun modelo pedagóxico centrado na gramática e no léxico (PGGL) e co sexo (SEX). Os datos facilitados polo modelo indican, pois, que os estudantes de último curso da ESO caracterizados por ter un bo rendemento escolar nas materias lingüísticas, expresarse e vivir en contornos galegófonos, ter boa competencia oral nesta lingua, realizar unha aprendizaxe escolar das linguas centrada no código e ser homes teñen máis probabilidade de ter unha mellor competencia nas dimensións gramatical e léxica da lingua galega.

As análises univariantes indicaron que as variables cun maior poder de predición da competencia gramatical en galego son a cualificación lingüística xeral (CLX), a lingua habitual (LH), a expresión oral en galego (EOG) e o sexo (SEX). Canto á competencia léxica, as variables predictoras son a expresión oral en galego (EOG), a lingua da lectoescritura habitual (LLEH) e o sexo (SEX).

Do mesmo xeito que en castelán, tamén en galego a capacidade predictora das variables para o léxico é menor que para a gramática. Cabe sinalar que o factor académico e o sociolingüístico manteñen a súa importancia, igual que no modelo de correlación canónica, aínda que este último ao revés do que ocorría na gramática: son os usos escritos e non os orais os que resultan predictores dunha boa competencia léxica en lingua galega.

En definitiva, comparando as variables con poder predictivo da competencia gramatical e léxica en galego e castelán do alumnado do último curso da educación obrigatoria obsérvanse semellanzas, como a influencia do rendemento académico nas materias lingüísticas, pero as competencias en lingua castelá están máis asociadas a un factor socioeconómico, mentres que en lingua galega se relacionan con aspectos sociolingüísticos. Esta conclusión é, unha vez máis, congruente con estudos realizados noutras linguas como o euskera ou o catalán que sinalaban que a competencia xeral en castelán estaba máis ligada a aspectos individuais ou socioeconómicos, mentres que na competencia xeral en euskera ou en catalán eran fundamentais a lingua familiar e ambiental (por exemplo Arnau et al., 1992).

Na investigación da competencia bilingüe, un dos indicadores máis relevantes é a presenza da lingua no currículo (Carulla et al., 2004; Huguet e Suñils, 1998). Non obstante, no noso estudo os resultados sinalan que non ten importancia significativa na adquisición destes saberes formais, nin en galego nin en castelán. Isto, obviamente, non significa que non teña incidencia sobre a capacidade para facer uso das linguas de maneira contextualizada e en comunicacións auténticas, cuestión que non abordan as probas utilizadas neste traballo.

Finalmente, a variable sexo ten un poder explicativo sobre as destrezas formais,

especialmente as de galego. Os resultados indican que ser muller ten unha influencia negativa sobre as competencias gramaticais e léxicas en galego e positiva en castelán. Estes datos están en consonancia cos comportamentos lingüísticos que mostran un menor uso habitual do galego por parte das mulleres (Monteagudo et al., 2011) e tamén cunha vinculación do galego coa falta de éxito social, que é máis forte no colectivo feminino (González et al., 2004).

Avaliar a competencia lingüística dos escolares en Galicia ten unha dobre dimensión: social e educativa. Social, porque as linguas son instrumentos comunicativos, pero tamén símbolos identitarios, construcións comunitarias resultado dunha historia colectiva que, no caso de comunidades con linguas superpostas, adoita manifestarse en forma de subordinación, dominio ou conflito. E educativa, porque as linguas son vehículos de aprendizaxe, instrumentos básicos na construción do saber escolar, de maneira que o grao de dominio lingüístico por parte do alumnado é un dos principais factores causais e explicativos do seu éxito ou fracaso, como se insiste reiteradamente desde todas as instancias con responsabilidades educativas. Coñecer, pois, o que saben e saben facer os cidadáns con eses códigos é un indicador fundamental para tirar conclusións sobre a eficacia das políticas lingüísticas, para valorar a vitalidade dos idiomas –especialmente dos que están en situación de dependencia– e para testar o funcionamento do sistema educativo.

O estudo presentado neste artigo só aborda un aspecto parcial da competencia nas linguas galega e castelá –o centrado nos saberes gramaticais e léxicos–, e faino só a partir de datos obtidos con probas estandarizadas de carácter basicamente académico. Isto último xustifícase por tratarse de poboación escolar e por seren instrumentos congruentes cunha práctica pedagóxica convencional, pero para extraer conclusións definitivas sobre a competencia idiomática e as variables que inciden nela, mesmo en aspectos específicos como a gramática e o léxico, hai que analizar as producións lingüísticas en tarefas e actividades reais. A isto deberían orientarse futuros traballos, así como a incluír como variables criterio a medición das competencias globais de expresión escrita e oral en galego e castelán. No referente á identificación de factores con poder para predicir a competencia lingüística, cumpriría engadir

variables de carácter actitudinal e motivacional, e afondar nalgunhas das aquí tratadas, como o contexto sociolingüístico, o nivel sociocultural das familia, o enfoque pedagóxico na aprendizaxe das linguas e o protagonismo escolar de cada un dos idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M. y Vila, I. (1992). *La Educación bilingüe*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori.
- Álvarez, M.R. y Xove, X. (2002). *Gramática da lingua galega*. Vigo: Galaxia.
- Bugarín, M.X. (2007). *O galego fundamental: diccionario de frecuencias*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Carulla, J., Huguet, A. y Monné, A. (2004). Comparación del conocimiento lingüístico entre los escolares de la provincia de Lleida y los escolares de la Franja Oriental de Aragón. En X.P. Rodríguez, A. Lorenzo y F. Ramallo (Eds.): *Actas do II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 629-641). Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.
- Decreto 79/2010, do 20 maio para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 97, do 25 de maio de 2010.
- Decreto 124/2007 do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. Diario Oficial de Galicia, núm. 132, 9 de xullo de 2007.
- Decreto 247/1995, de 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística para a súa aplicación á docencia en lingua galega naquelas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios. Diario Oficial de Galicia, núm. 178, 15 de setembro de 1995.
- Dobao, X.A.L. (1993). A lingua galega e a TVG. Situación actual e propostas para unha nova política lingüística (I). *Cadernos de Lingua*, 7, 27-44.
- Dobao, X.A.L. (1994). A lingua galega e a TVG. Situación actual e propostas para unha nova política lingüística (II). *Cadernos de Lingua*, 9, 27-53.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fernández, F. (1991). *Dialectoloxía da Lingua Galega*. Vigo: Xerais.
- Fraga, I., Igoa, J.M. y Acuña, J.C. (2004). Producción de palabras con cambio de código en sujetos bilingües. En M.A. Alcaraz, I. Fraga, J. Fernández y R. Lago (Coords.): *Procesos psicológicos básicos II (vol. I)*. Madrid: Pirámide.
- González, M., Rodríguez, M., Dosil, A., Pérez, J., Real, E., Casares, H. ... Suárez, I. (2004). *O galego segundo a mocidade*. A Coruña: Real Academia Galega.
- González, M., Rodríguez, M., Fernández, A., Loredó, X. y Suárez, I. (2007). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004: Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- González, M., Rodríguez, M., Fernández, A., Loredó, X. y Suárez, I. (2009). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004: Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Gonzalez, M., Rodriguez, M., Pereiro, A., Loredó, X., Suárez, I. y Salgueiro, E. (2011). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004: Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante (5ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall Iberia, S.R.L.
- Huguet, A. y Suïls, J. (1998). *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Instituto Galego de Estatística. (2004). *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso de galego. Ano 2003*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Instituto Galego de Estatística (2008). *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego. Ano 2008*. Recuperado de http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estatistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206002
- Kabatek, J. (2000). *Os falantes como lingüistas: tradición, innovación e interferencias no galego actual*. Vigo: Edicións Xerais.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lei 3/1983, do 15 de xuño, de Normalización Lingüística. Diario Oficial de Galicia núm. 84, 14 de xullo de 1983.
- López Meirama, B. (2008). *Léxico disponible en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- López Meirama, B. (Ed.) (2011). *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- López Taboada, C. (2008). *Diccionario de fraseoloxía galega*. Vigo: Edicións Xerais.
- Loredó, X., Fernández, A. y Suárez, I. (2005). Análise da expresión escrita en galego e castelán ao final do ensino obrigatorio: resultados dun estudo realizado na comarca de Santiago de Compostela. *Cadernos de lingua*, 27, 109-127.
- Mira, J., Seoane, L.F. y Nieto, J.J. (2011). The importance of interlinguistic similarity and stable bilingualism when two languages compete. *New Journal of Physics*, 13 (3), 033007. doi:10.1088/1367-2630/13/3/033007.
- Monteagudo, H., Carballo, P. y Casares, H. (2011). *O idioma galego na sociedade: a evolución sociolingüística 1992-2008*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, Observatorio da Cultura Galega.
- Monteagudo, H., Lorenzo, A., Casares, H., Loredó, X. y Suárez, I. (2005). *A sociedade galega e o idioma: A evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Noia, M.C. (1980). *Descrición e medida do bilingüismo en dous grupos escolares da zona de Vigo*. (Tese inédita de doutorado). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4), 427-447.
- Outón, P. y Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 153-161.

- Radío, S. (1997). *O vocabulario galego-castelán no ensino en Galicia. Unha aproximación sociolingüística*. Ourense: Galiza Editora.
- Regueira, X.L. (1999). Estándar oral e variación social da lingua galega. En R. Álvarez e D. Vilavedra (Eds.): *Cinguidos por unha arela común: homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*. (vol. 1: pp. 855-875). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *IRAL*, 10, 209-231.
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (1995). *Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Silva, B. (2006). *Castelanismos morfolóxicos no galego. Avaliación da competencia do alumnado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, ICE.
- Silva, B. (2008). Lingua e escola en Galicia. Balance e propostas de futuro. *Grial*, 179, 48-59.
- Silva, B. (2010a). As linguas no sistema escolar de Galicia. En B. Silva, X. Rodríguez e I. Vaquero (Coords.): *Educación e linguas en Galicia* (pp. 39-62). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Silva, B., Barros, M.R., Buela, M. P., Loredo, X., Núñez, X., Núñez, M.C. ... Dávila, S. (2010b). *Avaliación da competencia do alumnado de 4º da ESO nos idiomas galegos e castelán*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Teijido, M.C., Alameda, J.R. y Fraga, I. (2002). Traducciones cognaticias y reconocimiento visual de palabras en bilingües gallego y castellano. *Cognitiva 14* (2), 151-182.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil. *Revista de educación*, 346, 401-424.

ARTÍCULO ORIGINAL

Errores en el aprendizaje de las propiedades globales de las funciones

Tomás Ortega
ortega@am.uva.es

Cristina Pecharromán
pecharromang@am.uva.es

Universidad de Valladolid

RESUMEN. En este artículo se presentan algunos errores que manifiestan los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las funciones a través de sus gráficas, y se hace una clasificación de éstos según que los alumnos van adquiriendo los conceptos a través de los estadios de aprendizaje. Estos estadios llevan asociados unas acciones de aprendizaje caracterizadas en el marco del Enfoque Lógico Semiótico que son las que nos permiten identificar tales errores.

PALABRAS CLAVE. Errores, Aprendizaje, Acciones, Propiedades, Funciones, Gráficas, Estadios

Errors in the learning process of the global properties of functions

ABSTRACT. This article deals with certain errors students make in the teaching-learning process of functions based on graphs. The errors are classified in the order in which students acquire the concepts in different stages of learning. Said stages are associated with learning actions characterized in the logical / semiotic framework, which allows us to identify the errors.

KEY WORDS. Errors, Learning, Actions, Properties, Functions, Graphs, Stages

Investigación Subvencionada por el Proyecto

I+D+I de referencia EDU 2009.12063

Fecha de recepción 07/10/2013 · Fecha de aceptación 06/10/2014

Dirección de contacto:

Tomás Ortega

Facultad de Educación y Trabajo Social

Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid.

Paseo Belén, 1. 47011 - VALLADOLID.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que se han realizado sobre los errores de matemáticas y las posibles causas que los producen han sido objeto de atención desde la segunda mitad del S. XX y según de Lansderre (1992), ya Durrell, en 1955, dio una serie de posibles causas de los errores asociadas a dificultades de aprendizaje; otra explicación es dada por Bachelard (1976) a través del concepto de obstáculo epistemológico (línea seguida por Brousseau, 1983). Otros autores

(Radatz, 1979; Movshovit-Hadar, Zaslavski e Inbar, 1987; Astolfi, 1999,...) realizan clasificaciones de los errores atendiendo a posibles causas generales (lenguaje, aprendizaje deficiente, fallos de inferencias, hábitos escolares, concepciones alternativas,...); Mulhern (1989) enumera las características comunes de los errores detectados por otros investigadores; y, finalmente, Socas (1997 y 2007) atribuye los errores a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y los asocia a: los procesos de pensamiento matemático, a la complejidad y dificultades de los objetos matemáticos, a los procesos de enseñanza, al desarrollo cognitivo y a actitudes afectivas; Rico (1995) afirma que en el aprendizaje de la matemática se producen errores sistemáticos y que las causas que producen estos errores de aprendizaje y ellos mismos deben ser estudiados en la formación profesional del profesor de matemáticas.

En todas estas investigaciones se hace un tratamiento de los errores desde perspectivas muy amplias, pero en ningún caso se describen errores de los alumnos producidos en el aprendizaje de los conceptos siguiendo una metodología de enseñanza significativa basada en estadios y acciones de aprendizaje. Así pues, el objetivo de este artículo es presentar los errores de aprendizaje de las propiedades globales de las funciones que han sido observados en un amplio estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos.

En primer lugar se presenta el marco teórico de referencia de la investigación, el marco del Enfoque Lógico Semiótico (ELOS), que describe cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje de los conceptos matemáticos por los alumnos (Socas, 2007).

A continuación, se elabora un diseño de enseñanza que considera la estructura del proceso de aprendizaje que propone el marco ELOS, con el fin de facilitar el aprendizaje de los conceptos matemáticos. Este diseño se organiza en tres estadios y en cada uno de ellos se describen las acciones de aprendizaje concretas que tienen lugar.

Finalmente, se considera la estructura del diseño de enseñanza como referente para clasificar los errores observados en el proceso de aprendizaje de los conceptos y su ubicación en este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

Socas (2007) propone el marco del Enfoque Lógico Semiótico (ELOS) en el que se considera el proceso de aprendizaje de los conceptos matemáticos como un proceso de abstracción de los sistemas de representación de dichos conceptos. En dicho proceso, el autor parte del sistema antiguo o conocimiento previo del alumno y distingue y caracteriza tres estadios de desarrollo (semiótico, estructural y autónomo), de tal manera que los aprendizajes que se alcanzan en un estadio fundamentan los aprendizajes del estadio siguiente.

El autor caracteriza estos estadios a través de acciones de aprendizaje sobre las representaciones de los conceptos. Son acciones de reconocimiento, R , de transformación, T , de conversión, $C \rightarrow$, y de coordinación, $C \leftrightarrow$, con las que se puede describir el proceso de aprendizaje significativo del concepto a través de sus representaciones.

- **Semiótico**: Los signos nuevos adquieren significado y se definen a partir de los antiguos ya conocidos. Se reconoce el objeto matemático en un sistema de representación semiótico (SRS).

- **Estructural**: La organización del sistema antiguo contribuye a estructurar el sistema nuevo de símbolos. Se realizan transformaciones del objeto en el anterior SRS y conversiones entre SRS, en las que hay un sistema que el alumno controla y facilita la conversión al otro.

- **Autónomo**: El sistema nuevo de símbolos adquiere significado en sí mismo. Se dominan diversos SRS para representar el objeto (al menos dos), y se coordinan de forma espontánea.

Siguiendo este modelo, que tiene como referencia el modelo de coordinación de registros de Duval (1993), consideramos que la adquisición de los conceptos matemáticos se alcanzará en el momento que haya una coordinación, libre de contradicciones, entre las diferentes representaciones del objeto matemático en cuestión.

Esta caracterización del aprendizaje de los objetos matemáticos, nos llevó a plantear un diseño de enseñanza de las propiedades globales de las funciones (dominio, recorrido, monotonía, extremos, cortes con los ejes, signo, continuidad,

tendencia, periodicidad, simetría y convexidad), estructurado por dichos estadios de desarrollo cognitivo y que evoluciona por acciones sobre las representaciones del concepto, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La docencia se llevó a cabo en el curso de 4º ESO. Una vez que se acotaron los contenidos que se iban a impartir, se distribuyeron en los estadios de desarrollo de la siguiente manera:

Estadio Semiótico: Se produce un reconocimiento gráfico del concepto y se expresa un enunciado verbal intuitivo que permite interpretar el concepto en la gráfica de la función. Este estadio se alcanza a partir del conocimiento previo del alumno.

Estadio Estructural: Se reconoce el concepto en las variables de la función, es decir, se refiere al diagrama cartesiano. Para ello, se realizan procedimientos gráficos como el de proyección y se utiliza lenguaje matemático simbólico y numérico para expresar la información.

Estadio Autónomo: Se relacionan las variables de manera que, en algunos casos, la propiedad de la función es independiente del

soporte gráfico que ofrece su representación. En primer lugar, se pretende alcanzar el aprendizaje significativo del concepto en su representación gráfica, y, en segundo lugar, se reconoce el concepto en otras representaciones en las que adquiere significado por conversiones que parten de la representación gráfica. Este estadio orienta el desarrollo del concepto como objeto matemático abstracto pero está limitado por el nivel educativo en el que se lleve a cabo la docencia. Por ejemplo, en 4º ESO consideramos un sistema autónomo más amplio del que se consideraría si la docencia se desarrollase en 3º ESO, pues así lo permite el sistema antiguo o conocimiento previo de los alumnos.

La Tabla 1 recoge las acciones de aprendizaje asociadas al aprendizaje de cada concepto y las distribuye por estadio de desarrollo. Son acciones de reconocimiento R, de transformación T, de conversión $C \rightarrow$, y de coordinación $C \leftrightarrow$, en los sistemas de representación: verbal V, gráfico G, numérico N, y algebraico A. Así, por ejemplo, tendríamos un reconocimiento verbal RV; una transformación numérica TN; una conversión del sistema gráfico al algebraico $C_G \rightarrow A; \dots$

	Dom	Rec	Mon	Extr	Cort	Sign	Cont	Tend	Perio	Sim	Curv
RG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RV(Apr)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RV(Rig)	+	+	+	+	+	+			+	+	
RV(Des)							+	+			+
RN(Tab)			+	+					+	+	
RN(P, I)	<u>X</u>		<u>X</u>								
RA(Part)	+				+	+				+	
RA(Uni)	+	+	+	+	+	+			+	+	
TG	X	X	<u>X</u>								
TV	x										
TN									+		
TA	+				+	+				+	

$C_G \rightarrow V(\text{Apr})$	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
$C_{V(\text{Apr})} \rightarrow G$	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
$C_G \rightarrow V(\text{Rig})$	+	+	+	+	+	+			+	+		
$C_{V(\text{Rig})} \rightarrow G$	+	+	+	+	+	+			+	+		
$C_G \rightarrow V(\text{Des})$								+	+			+
$C_{V(\text{Des})} \rightarrow G$								+	+			+
$C_G \rightarrow N(\text{P,I})$	<u>X</u>	<u>X/+</u>		<u>X</u>								
$C_{N(\text{P,I})} \rightarrow G$	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
$C_G \rightarrow A(\text{Uni})$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_{A(\text{Uni})} \rightarrow G$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_{A(\text{Uni})} \rightarrow A(\text{Par})$						+						+
$C_{V(\text{Rig})} \rightarrow A(\text{Par})$	+						+					
$C_{A(\text{Uni})} \rightarrow N(\text{Tab})$				+	+							+
$C_{A(\text{Par})} \rightarrow N(\text{P,I})$	+					+	+					
$C_{V(\text{Rig})} \rightarrow A(\text{Uni})$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_{A(\text{Uni})} \rightarrow V(\text{Rig})$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_{V(\text{Rig})} \rightarrow N(\text{Tab})$				+	+							+
$C_G \leftrightarrow V(\text{Apr})$	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
$C_G \leftrightarrow V(\text{Rig})$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_G \leftrightarrow V(\text{Des})$									+	+		+
$C_G \leftrightarrow N(\text{P,I})$	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
$C_G \leftrightarrow A(\text{Uni})$	+	+	+	+	+	+				+	+	
$C_{V(\text{Rig})} \leftrightarrow A(\text{Uni})$	+	+	+	+	+	+				+	+	

Tabla 1: Asociación de las acciones de aprendizaje a los estadios de desarrollo cognitivo de los conceptos

En la Tabla 1 cada estadio de desarrollo del concepto se ha expresado con un signo:

- Semiótico: X (normal)
- Estructural: X (subrayado)
- Autónomo: + (en negrita)
- La acción Transformación verbal (TV), que se ha descrito con “x”, interviene en todos los estadios como complemento del resto de

acciones.

Asimismo, se han utilizado abreviaturas con el fin de adaptar su contenido al tamaño de la página. Unas corresponden a los contenidos matemáticos y otras al tipo de acción de aprendizaje. A continuación se escribe la significación de cada abreviatura:

* Abreviaturas de contenido matemático:

- Dom = Dominio
- Rec = Recorrido
- Mon = Monotonía
- Ext = Extremos
- Cort = Cortes con los ejes cartesianos
- Sign = Signo
- Cont = Continuidad
- Tend = Tendencia
- Perio = Periodicidad
- Sim = Simetría
- Curv = Curvatura

* Abreviaturas de los tipos de acción de aprendizaje:

- Apr = Aproximada
- Rig = Rigurosa
- Tab = Tabular
- P = Par números
- I = Intervalo
- Part = Particular
- Uni = Universal
- Des = Descriptiva

Se observa que no todos los conceptos los hemos interpretado en todas las representaciones de las funciones, porque los aprendizajes asociados al estadio autónomo están limitados por el curso educativo en el que se imparte la docencia. En concreto, el concepto de límite condiciona el desarrollo de los conceptos de continuidad, tendencia y curvatura, por tanto, no se alcanza un reconocimiento formal ni verbal riguroso. En su defecto, se plantea una descripción detallada de la representación gráfica del concepto de forma global.

3. UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA. EL CONCEPTO DE SIGNO

A título de ejemplo, se presenta el diseño de enseñanza del concepto de signo, indicando las

acciones concretas de aprendizaje que tienen lugar en cada uno de los estadios de desarrollo.

Para el desarrollo de la docencia siguiendo este marco, se considera que el sistema antiguo o conocimiento previo del alumno es el siguiente: ejes cartesianos y coordenadas de un punto; concepto de función como dependencia entre variables; interpretación gráfica; sentido positivo de los ejes cartesianos; notación de intervalos; la representación de punto relleno-punto vacío del lenguaje gráfico y su correspondencia con la notación de intervalos.

3.1. Estadio semiótico

Se distinguen y señalan sobre la gráfica los tramos donde la gráfica es positiva y los tramos donde es negativa. Este contenido se introduce de forma verbal aproximativa, de forma que el alumno adquiera una idea intuitiva del mismo que le permita interpretarlo en la gráfica de la función. Según la terminología de Socas (2007:36), en este estadio se producen los reconocimientos verbal y gráfico, conversiones y coordinaciones siguientes: $R_{V(Apr)}$, R_G , $C_G \rightarrow V(Apr)$, $C_{V(Apr)} \rightarrow G$, $C_G \leftrightarrow V(Apr)$.

. R_V (Aproximado): Una expresión verbal aproximada que utiliza símbolos del sistema antiguo y es cercana a la intuición del alumno presenta el concepto.

. $C_{V(Apr)} \rightarrow G$: El reconocimiento verbal aproximado de los conceptos permite interpretarlos en la gráfica de la función.

. R_G : Se reconoce el concepto en el sistema de representación gráfico y se interpretan las variaciones del mismo en este sistema de representación.

. $C_G \rightarrow V(Apr)$: La interpretación gráfica del concepto y sus variaciones se expresa de forma verbal aproximada.

. $C_G \leftrightarrow V(Apr)$: La interpretación verbal aproximada del concepto permite interpretarlo gráficamente y, recíprocamente, la interpretación gráfica del concepto se expresa de forma verbal aproximada.

3.2. Estadio estructural

Se obtienen intervalos gráficos sobre el eje de abscisas como resultado de la proyección de la gráfica sobre dicho eje, en función de las variaciones del signo. A continuación, se expresa dicha información mediante notación numérica de intervalos referida al eje de abscisas. Las acciones de aprendizaje ligadas a este estadio son: T_G , $C_G \rightarrow_{N(I)}$, $R_{N(I)}$, y su significado:

. T_G : Se realizan transformaciones internas en el sistema de representación gráfico. Se proyecta la gráfica en el eje de abscisas, en función del concepto o de las variaciones del concepto, obteniendo intervalos gráficos que ubican el concepto en el sistema de referencia cartesiano.

. $C_G \rightarrow_{N(I)}$: Se realizan conversiones del sistema de representación gráfico al numérico. Se determinan los intervalos numéricos a partir de los intervalos gráficos obtenidos de la proyección de la gráfica en el eje de abscisas.

. $R_N(I)$: Se interpreta el concepto mediante los correspondientes intervalos numéricos de la recta real.

3.3. Estadio autónomo

Se plantea llegar a coordinar las representaciones gráfica y numérica, y gráfica y formal, ya sea a través de una expresión algebraica universal o una definición verbal rigurosa, por tanto, también se coordinan estas dos últimas representaciones. Asimismo, se produce el reconocimiento del concepto en la representación algebraica particular de la función. Consideramos que en este estadio se producen los reconocimientos, transformaciones, conversiones y coordinaciones siguientes: $R_{V(Rig)}$, $R_{A(Par)}$, $R_{A(Uni)}$, T_A , $C_G \rightarrow_{V(Rig)}$, $C_{V(Rig)} \rightarrow_G$, $C_{N(I)} \rightarrow_G$, $C_G \rightarrow_{A(Uni)}$, $C_{A(Uni)} \rightarrow_G$, $C_{A(Par)} \rightarrow_{N(I)}$, $C_{V(Rig)} \rightarrow_{A(Uni)}$, $C_{A(Uni)} \rightarrow_{V(Rig)}$, $C_G \leftrightarrow_{V(Rig)}$, $C_G \leftrightarrow_{N(I)}$, $C_G \leftrightarrow_{A(Uni)}$, $C_{V(Rig)} \leftrightarrow_{A(Uni)}$.

. $C_{N(I)} \rightarrow_G$: Se dibuja la gráfica de una función sujeta a unas condiciones de ubicación del concepto o de sus variaciones, dadas por unos intervalos numéricos. Aunque, en primera instancia, se interpretan estos intervalos de forma gráfica en el eje de abscisas.

. $C_G \rightarrow_{V(Rig)}$: Se realizan conversiones del sistema de representación gráfico al verbal. A partir de la representación gráfica del concepto se establece una expresión verbal que lo define con rigor.

. R_V (Riguroso): Una expresión verbal define el concepto de forma rigurosa.

. $C_{V(Rig)} \rightarrow_G$: Se reconoce el concepto formalmente a través de una expresión verbal rigurosa que lo define.

. $C_G \rightarrow_{A(Uni)}$: La representación gráfica del concepto permite enunciar una expresión formal algebraica que lo define.

. R_A (Universal): Se reconoce el concepto formalmente a través de una expresión algebraica universal que le define.

. $C_{A(Uni)} \rightarrow_G$: La definición formal algebraica del concepto permite interpretarlo sobre la gráfica de la función.

. $C_{V(Rig)} \rightarrow_{A(Uni)}$: Se realizan conversiones del sistema de representación verbal al algebraico. La definición verbal del concepto se expresa mediante una expresión algebraica formal.

. $C_{A(Uni)} \rightarrow_{V(Rig)}$: La definición formal del concepto a través de una expresión algebraica se expresa verbalmente.

. R_A (Particular): Se reconoce el concepto en la representación algebraica concreta de las funciones o se reconoce el procedimiento necesario para interpretar el concepto en dicha representación.

. T_A : Se realizan transformaciones internas en el sistema de representación algebraico.

. $C_{A(Par)} \rightarrow_N$: Se obtienen los intervalos numéricos o números reales que ubican el concepto según sus variaciones en el sistema de referencia cartesiano, a partir de la información que ofrece la representación algebraica de la función.

La Figura 1 presenta algunas acciones que se alcanzan en cada estadio de aprendizaje y la sucesión de estadios que tienen lugar en el aprendizaje de los conceptos. El estado semiótico,

que es el inicial, está inmerso en el *sistema antiguo*, es decir en los conocimientos que el alumno ya posee. Los siguientes estadios siguen

una línea ascendente y cada uno de ellos se fundamenta en el anterior.

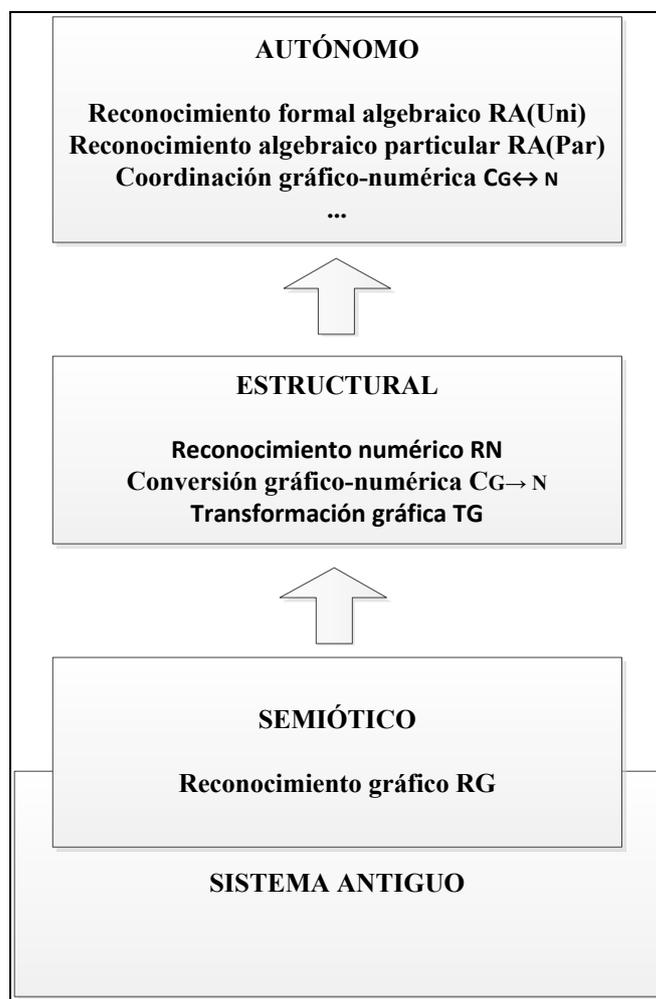


Figura 1. Estadios de aprendizaje y principales acciones de aprendizaje que tiene lugar en ellos.

4. ERRORES DE APRENDIZAJE DE LAS PROPIEDADES GLOBALES DE LAS FUNCIONES

En este apartado, se hace una relación y se interpretan algunos errores que manifiestan los alumnos en el aprendizaje de las propiedades de las funciones a través de sus gráficas. Los errores y dificultades se han observado en la valoración del conocimiento previo de los alumnos (sistema antiguo) y en la valoración del aprendizaje (sistema nuevo) de los nuevos contenidos. Estos errores se han puesto de manifiesto en cuestionarios, el desarrollo de la docencia y en entrevistas con los alumnos.

Para presentar estos errores y consecuentes dificultades de aprendizaje, se hace una clasificación siguiendo el marco teórico ELOS. En primer lugar se presentan los errores asociados al conocimiento previo o sistema antiguo de los alumnos. En segundo lugar los errores en el aprendizaje de nuevo contenido que se distribuyen según los estadios semiótico, estructural y autónomo y se los asocia con una acción de aprendizaje.

Para ilustrar estos errores se presentan algunas transcripciones de las entrevistas realizadas y algunos escaneos de las respuestas escritas de los alumnos.

Sistema antiguo: Los errores en el conocimiento previo dificultan el aprendizaje de los nuevos contenidos.

* Errores relacionados con la interpretación de los símbolos y convenios del sistema de referencia cartesiano, y la representación de puntos en el plano.

- Se cambia la orientación positiva-negativa de los ejes cartesianos.
- Se lee el eje de abscisas en sentido contrario al convenido.
- Se lee el eje de ordenadas en sentido contrario al convenido, que es de abajo a arriba. Esto puede ser debido a que el sentido de lectura ordinario de un texto es de izquierda a derecha y de arriba abajo, y el alumno mantiene estos criterios en la lectura horizontal y vertical en los ejes cartesianos.

P: ¿En qué sentido se recorre el eje “Y”?, o sea, si tú te pones a leer..., a recorrer el eje de las “Y”, hacia dónde vas, ¿hacia arriba o hacia abajo?

A: Hacia arriba o hacia abajo, depende de dónde vaya la gráfica..., no te entiendo la pregunta.

- Se cambia el orden en que se presentan las coordenadas en los pares de puntos. Puede ser un error debido a que se cambia la denominación de los ejes o a que no se relaciona un eje con otro en el sentido correcto.

* Errores en el uso de la notación de intervalos numéricos, la notación gráfica punto vacío-punto relleno y la correspondencia que hay entre ambas.

- Se observa el desconocimiento del significado del lenguaje gráfico punto relleno-punto vacío. Además, no se conoce la correspondencia entre intervalo abierto y punto vacío e intervalo cerrado y punto relleno. Este error se observa en el cálculo de imágenes y en la expresión de las propiedades de las funciones referidas al diagrama cartesiano.

P: ¡Ah! Y, ¿cuál es la imagen de cero?

A: Cero.

P: Hay punto vacío.

A: Entonces el..., no sé...

P: ¿qué significa el punto vacío?

A: Que no tiene imagen.

P: Muy bien, entonces, ¿la imagen de cero?

A: No tiene, ¿no?

* Desconocimiento del significado de la flecha sobre la gráfica que marca el comportamiento asintótico o las ramas de la función. Tendencia a leer o recorrer la gráfica siguiendo la flecha que aparece sobre ella y no utilizando los convenios del diagrama cartesiano. No se reconoce si la gráfica representada corresponde a una función finita o a una función infinita, algo necesario para referir correctamente las propiedades de la gráfica a los ejes cartesianos y para el cálculo de imágenes.

* Dificultades para expresarse utilizando términos y símbolos del lenguaje matemático como: *imagen, variable, \cup , \exists , $\neg\exists$,...*, por ejemplo, al indicar la existencia o no de la imagen de una abscisa. A veces, no se reconoce el lenguaje matemático, como en el caso de la notación funcional $y=f(x)$.

* Dificultades para distinguir entre la variable independiente y la dependiente y para saber en qué eje se representa cada una.

Sistema nuevo: Son errores que se observan en el aprendizaje del nuevo contenido. Estos errores se producen porque las acciones de aprendizaje que realizan los alumnos no son correctas. A cada uno de los errores detectados le denotamos anteponiendo una “E” a la acción correspondiente.

Estadio semiótico: Se producen errores en el reconocimiento gráfico de los conceptos, ER_G .

* Se interpreta la monotonía moviéndose por los puntos de la gráfica en los que hay un cambio de monotonía, en vez de considerar los tramos o intervalos de la gráfica en los que se manifiesta la propiedad. Se reducen los tramos o intervalos a puntos de la gráfica. Es un error en el reconocimiento gráfico de la propiedad, ER_G . Se manifiesta una tendencia a focalizar la atención en puntos de la gráfica o ciertos símbolos gráficos. Es una tendencia a la discretización de

la información de la gráfica frente a la interpretación global de la misma, a leer dato por dato o punto por punto. Este error ya fue señalado por Leinhardt et al. (1990) y Deulofeu (1995) en el análisis de la interpretación de gráficas contextualizadas por parte de los alumnos. Dolores (2004) también observa que los alumnos privilegian la ubicación de los puntos de la gráfica sobre su comportamiento de variación.

* Se señalan los extremos absolutos y no se señalan los relativos.

* No se reconocen los puntos finales de una gráfica finita como extremo.

* Se señala un máximo absoluto en una gráfica con una rama infinita ascendente.

P: ¿Por qué?, esta flecha, ¿qué significa?

A: Que tiende a infinito.

P: ¿Qué la gráfica sigue subiendo?

A: Sí.

P: Entonces, ¿esto puede ser máximo absoluto?

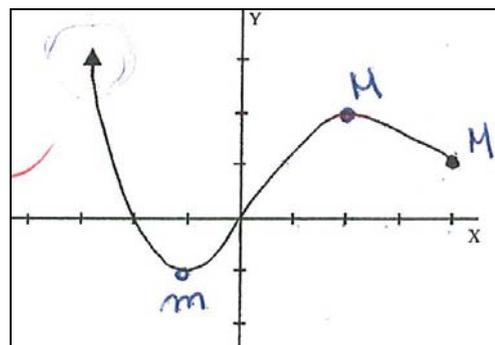
A: Para mí sí..., vamos, ahí en el examen.

* En los extremos, las respuestas indican que los alumnos se fijan en puntos, y no en puntos y en un entorno de estos.

* Se observan errores por interpretar los extremos como puntos más altos o más bajos respecto al eje de abscisas, o también por su posición relativa respecto al eje de abscisas (por ejemplo: máximo por encima del eje y mínimo por debajo). Hay una focalización en los puntos y no en los puntos y un entorno de estos. Hay una interpretación intuitiva del concepto de extremos que lleva al error: se le relaciona con el concepto de altura respecto al eje de abscisas. El carácter intuitivo que aporta el término lingüístico con el que se denomina el concepto origina un conflicto de precisión (Socas 1997) en el aprendizaje del concepto.

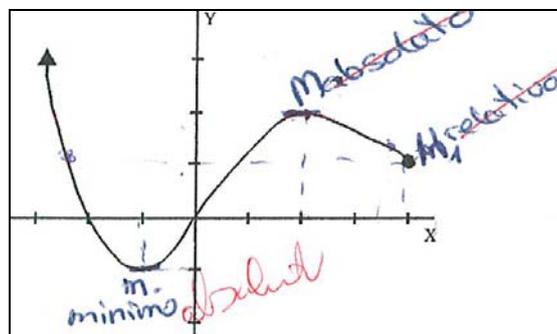
A1: Claro porque yo..., claro, cuando yo veo una gráfica, ¿no?, y veo unos puntos que sobrepasan al eje de las "X", pues el que veo

más alto pues máximo absoluto y los que veo más inferiores a ese pues relativos.



P: A ver el cuatro, el de los extremos, ¿por qué al punto (4,1)..., que es éste, ¿lo ves?... le llamas máximo?, ¿por qué te parece que es un máximo?

A2: Porque está arriba del eje de las "X", ¿no?, sobre el eje que está más... Claro, yo me guié por esto, dije, anda, de aquí para arriba serán los máximos, y habrá máximo absoluto y máximo relativo, y de aquí para abajo, habrá los mínimos, ¿sabes?, por eso.



* Se utiliza el mismo criterio de extremo absoluto para los máximos y para los mínimos, "el más alto", lo que hace que el mínimo absoluto lo señalen como el más cercano al eje de abscisas y es erróneo.

* En las propiedades de la simetría y la curvatura, se observa que un importante número de alumnos cambia las denominaciones, par-impar, cóncavo-convexo, fundamentalmente debido a que se ha llevado a cabo un aprendizaje memorístico, carente de comprensión. ER_G.

* Dificultades para intuir el comportamiento de la gráfica de la función fuera del intervalo en que está representada, es decir, para indicar la tendencia de la función.

* Los siguientes errores manifiestan la confusión entre el comportamiento de la función y la ubicación de su gráfica. Advierten de la ausencia del razonamiento covariacional asociado al concepto de función, es decir, hay falta de coordinación de lo que ocurre con las dos variables a la vez (Dolores, 2004).

- Se asocia el signo positivo de la función con el crecimiento de las ordenadas, es decir, se asocia el signo de las ordenadas con la monotonía.
- Se asocia la propiedad de convexidad con la ubicación de la gráfica encima del eje de abscisas.
- En el caso de la tendencia, los errores son debidos a que no se interpreta simultáneamente el comportamiento de las abscisas y las ordenadas, se limitan a explicar el comportamiento de una de las variables, normalmente la de las abscisas.

Estadio estructural: Se produce el reconocimiento numérico en el diagrama cartesiano de la propiedad de la función. Los errores en este estadio ponen de manifiesto dificultades para realizar la transformación gráfica de proyección sobre los ejes ET_G y alcanzar la conversión de la representación gráfica a la numérica, $(EC_{G \rightarrow N(P,I)})$. El aprendizaje se limita al reconocimiento gráfico de la propiedad de la función.

* Errores al realizar la transformación gráfica o proyección de la gráfica sobre el eje de abscisas o el de ordenadas. ET_G . Por ejemplo, se dan las coordenadas de los puntos de la gráfica

donde se produce un cambio de monotonía, pero no se proyecta los intervalos de monotonía. En el caso de la monotonía, las dificultades para pasar del estadio semiótico al estructural pueden ser debidas al fuerte carácter intuitivo-gráfico del concepto, que dificulta el desarrollo del pensamiento covariacional.

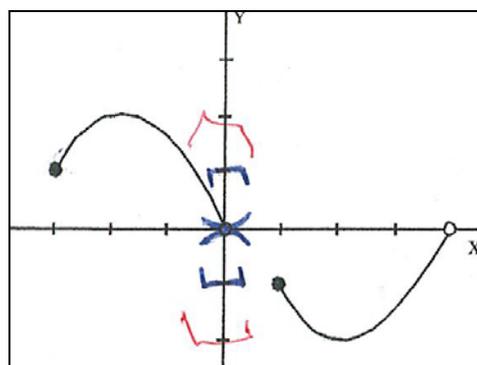
* Discretización: La focalización en un punto de la gráfica hace que se omita parte de su trazado y no se lleve a cabo correctamente la transformación gráfica T_G que permite la formación de intervalos que refieren la propiedad de la gráfica al diagrama cartesiano, por tanto, no se alcanza la correcta representación numérica del concepto. El símbolo gráfico ha dificultado el paso del estadio semiótico al estructural.

P: Pero, ¿qué es lo que te confundió?, ¿dónde miras?

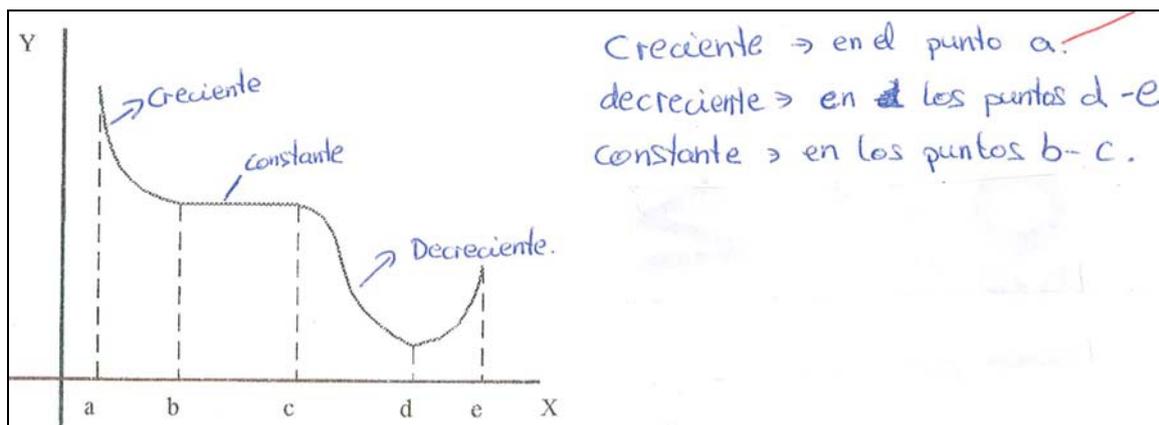
A: Claro, el punto, miré el punto.

P: ¿El negro?

A: Me fijé en el punto negro.



* Discretización: en vez expresar el origen y extremo de intervalos numéricos consideran la abscisa donde empiezan. (ER_N) . En el siguiente escaneo se observan dos errores: la lectura del eje de abscisas en sentido contrario al convenido y la discretización de los intervalos numéricos.



* Discretización: El símbolo gráfico de la flecha focaliza la atención del alumno. Su forma y significado social hace que el alumno siga el trazado de la gráfica según el sentido que marca, lo que dificulta la acción de la transformación gráfica, ET_G y la formación de intervalos numéricos, $EC_G \rightarrow N(I)$.

* Representación numérica incompleta de los puntos de corte y de los extremos (ER_N).

* Errores en la formación de intervalos numéricos que refieren la propiedad a los ejes del diagrama cartesiano (ER_N).

- Se mezclan abscisas y ordenadas en los intervalos que refieren la propiedad al diagrama cartesiano. Esto es debido a que no se realiza bien el procedimiento de proyección ortogonal de la gráfica según las variaciones del concepto sobre el eje correspondiente, es decir, la transformación gráfica.

- Se cambia el orden de las abscisas, porque el sentido de lectura de la gráfica no es el correcto.

* No se sabe expresar de forma numérica la tendencia de la función a lo largo del eje de abscisas, se observa que se mezcla la tendencia de las abscisas con la de las ordenadas.

Estadio autónomo: Se coordinan las representaciones gráfica y numérica, y las representaciones gráfica y formal.

* Los errores de aprendizaje de los estadios anteriores ocasionan dificultades de aprendizaje y la consecución del estadio autónomo. Por ejemplo, si fallan aprendizajes del estadio estructural como la T_G y $C_G \rightarrow N(I)$, no se alcanza la conversión recíproca, $C_{N(I)} \rightarrow G$, asociada al estadio autónomo. En suma, se va acumulando la deficiencia de aprendizaje desde los primeros estadios.

* No se dibuja correctamente la gráfica de una función caracterizada por una propiedad que está sujeta a unas determinadas condiciones de ubicación en la referencia cartesiana.

* Para trazar una gráfica con unas condiciones de monotonía dadas, se interpretan los intervalos numéricos como puntos del plano $EC_{N(I)} \rightarrow G$.

* Tendencia a la descripción gráfica del concepto en vez de dar su definición formal funcional. Esto indica que el alumno no se desliga del estadio semiótico o del estadio estructural para llegar al autónomo. Ejemplos de este caso nos lo muestra los siguientes escaneos.

4.- Escribe lo que significa máximo de una función.

El máximo de una función es un punto que destaca sobre los demás, porque este es alto.

4.- ¿Cuál es el dominio de una función?
 El dominio de una función es el resultado de proyectar la gráfica sobre el eje abscisas.

* Definiciones incompletas, debidas a un aprendizaje memorístico. $EC_G \rightarrow A(\text{Uni})$ y $EC_G \rightarrow V(\text{Rig})$.

* Definiciones formales algebraicas poco precisas. Normalmente se utiliza la notación de variables en vez de notación funcional y no aparecen todos los símbolos matemáticos que contiene esta representación del concepto. $EC_G \rightarrow A(\text{Uni})$, $ER_{A(\text{Uni})}$, $ER_{V(\text{Rig})}$.

* En el caso del período, se manifiesta el carácter intuitivo del término lingüístico, al asociar la variable independiente con la variable tiempo, en vez de con la variable longitud. Estaríamos ante una situación de confusión semántica (Socas, 1997), en el que el significado lingüístico del término no coincide con el significado matemático. $EC_G \rightarrow V(\text{Rig})$.

* No se sabe utilizar el significado de período para calcular imágenes de la función fuera del intervalo en el que está representada. ET_N .

* Aprendizajes mecánicos y memorísticos de los procedimientos asociados a la representación algebraica de una función. Por ejemplo, en el cálculo del dominio de una función a través de su representación algebraica. (ET_A).

* Se observan dificultades para la comprensión de la simetría impar, y, por tanto, para el trazado de una función con simetría impar o doble simetría axial respecto a ambos ejes. $EC_{V(\text{Aprox})} \rightarrow G$, ET_G .

5. CONCLUSIONES

El conocimiento de los errores pretende motivar estrategias didácticas para su prevención, lo que profundiza en el conocimiento del proceso de enseñanza de los conceptos. Por esta razón, es importante dar a conocer dónde y cómo se producen los errores en el aprendizaje de los

conceptos con el fin de tratar de evitar el fracaso escolar que se produce en estos niveles educativos.

En general, predominan los aprendizajes del estadio semiótico, en el que la información se obtiene de forma directa de la gráfica, y aparecen importantes dificultades de aprendizaje al pasar del estadio semiótico al estructural, mediante una transformación gráfica. En el estadio autónomo predominan aprendizajes memorísticos y poco significativos de las definiciones de los conceptos, y hay dificultades para completar los aprendizajes asociados a este estadio debido a que los aprendizajes de los estadios anteriores no han sido adecuadamente adquiridos.

Habida cuenta de que la coordinación de representaciones se desarrolla desde las conversiones, y considerando que para que el aprendizaje de un concepto sea real es necesario que se produzca de forma espontánea la coordinación de dos representaciones de dicho concepto, la docencia debe favorecer todas las acciones que preceden a la coordinación o doble conversión, como los reconocimientos en los distintos sistemas de representación, las transformaciones y las conversiones directas e inversas.

Por tanto, se propone una docencia estructurada que se desarrolle a través de las acciones de aprendizaje de reconocimiento, transformación, conversión y coordinación sobre las representaciones del concepto. Se parte del sistema de representación gráfico, que es el más intuitivo y cercano al alumno y, a partir de él, se sucederán los distintos sistemas de representación, hasta la formalización del concepto en su representación algebraica.

BIBLIOGRAFÍA

Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.

- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. 5ª ed. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Bagni, G.T. (2004). Una experiencia didáctica sobre funciones en la escuela secundaria. *RELIME Revista Latinoamericana de Investigación en matemática Educativa*, 7 (1), 5-23.
- Brousseau G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *RDM*, 4 (2).
- Castro, E. y Castro, E. (1997). Representaciones y Modelización. En *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. (95-124). Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y Horsori,
- Deulofeu, J. (1995). Concepciones de los alumnos de secundaria sobre distintas gráficas de funciones. *UNO Revista de Didáctica de las matemáticas*, 4, 6-16.
- Dolores, C. (2004). Acerca del análisis de funciones a través de sus gráficas: concepciones alternativas de estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 7 (3), 195-218.
- Dolores, C. y Cuevas, I. (2007). Lectura e interpretación de gráficas socialmente compartidas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10 (1), 69-96.
- Duval, R. (1993). *Sémiosis et Noésis*. Conférence A.P.M.E.P.I.R.E.M.
- Duval, R. (1998). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. En F. Hitt (Ed.). *Investigaciones en Matemática Educativa II* (pp. 173-201) México: Matemática Educativa del Cinvestav-IPN. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Landsheere, G. de (1992). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Bruxelles: Labor. Education 2000
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O. y Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research*, 60 (1), 1-64.
- Movshovitz-Hadar, N., Zaslavsky, O. e Inbar, S. (1987). An Empirical Classification Model for Errors in High Schools Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18 (1), 3-14.
- Mulhern, G. (1989). Between the ears: Making inferences about internal processes. En B. Greer y G. Mulhern (Eds.). *New Directions in Mathematics Education*. Londres: Routledge.
- Radatz, H. (1979) Error Analysis in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*. 9, 163-172.
- Rico, L. (1995). *Errores y dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas*. *Educación Matemática*. En J. Kilpatrick, P., Gómez y L. Rico (Eds.). Universidades de "Los Andes" Granada y Georgia: Grupo Editorial Iberoamericana S.A. de C.V. Bogotá
- Socas, M. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Secundaria. En *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 125-154). Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y Horsori.
- Socas, M. (2007). Dificultades y errores en el aprendizaje de las matemáticas. Análisis desde el Enfoque Lógico Semiótico. En *Investigación en Educación Matemática XI* (pp. 19-52). La Laguna: SEIEM.

ARTÍCULO ORIGINAL

Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela

Alaitz Tresserras
alaitz.tresserras@ehu.es

Amaia Alvarez-Uria
amaia.au@ehu.es

Edu Zelaieta
edu.zelaieta@ehu.es

Igor Camino
igor.camino@ehu.es

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

RESUMEN. Este artículo observa y analiza la experiencia de expresión dramática *Kubik*, diseñada por la Compañía Teatro Paraíso a partir del trabajo colaborativo con las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, siguiendo para ello los postulados de la pedagogía de la situación de Barret (1989). Se trata de un proyecto de investigación multidisciplinar que utiliza las observaciones de campo de la citada obra, las transcripciones de las sesiones formativas con el profesorado de las Escuelas Infantiles, y las opiniones de las directoras artística y pedagógica de la Compañía. El fin es analizar, desde una perspectiva didáctica, los objetivos de la obra dramática relacionados con la pedagogía de la situación. Esta investigación cualitativa, se vale del *software* NVIVO para el análisis de la información y concluye que la pedagogía de la situación ofrece un marco que interesa recuperar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman en cuenta el placer de experimentar, conocer, desarrollarse y crecer.

PALABRAS CLAVE. Pedagogía de la Situación, Educación Infantil, Expresión Dramática, Reggio Emilia, *Kubik*

The pedagogy of the situation: creative drama at school

ABSTRACT. This article observe and analyze *Kubik*, an expression experience of theater, designed by the Company Teatro Paraíso based on the work done with the Elementary Education Schools of Vitoria-Gasteiz and following the pedagogy of the situation postulated by Barret (1989). This is the multidisciplinary research project that uses both the field notes taken while watching the dramatic play *Kubik*; the transcriptions acquired from the training sessions with the teachers of the Elementary Schools; and views of the artistic and pedagogical directors of the Company cited above. The aim of this research is to analyze the objectives of the studied dramatic play which have a direct relationship with the pedagogy of the situation from a didactic point. Thereby, this qualitative

investigation, using the software NVIVO to data collection and concludes that the pedagogy of the situation offers a framework that needs to be recovered in the teaching-learning processes to promote the pleasure of experience, knowing, developed and grows up.

KEY WORDS. The Pedagogy of the Situation, Early Childhood Education, Creative Drama, Reggio Emilia, *Kubik*

Fecha de recepción 28/04/2014 · Fecha de aceptación 06/10/2014

Dirección de contacto:

Alaitz Tresserras Angulo

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao

Barrio Sarriena, s/n. 48940 Leioa (BILBAO)

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más expertos explicitan que el arte, y en concreto, el teatro o la expresión dramática, son un pretexto para poder realizar la práctica de la pedagogía tal y como propone Barret (1989), en lugar de privilegiar un ideal teórico y discursivo (Abad, 2009; Tejerina, 1994; Vieites, 2012). El arte vertebra el desarrollo y el aprendizaje en Educación Infantil de las escuelas Reggio Emilia y, en esta misma línea, las Escuelas Municipales de Vitoria-Gasteiz desarrollan algunos de los postulados de esta práctica pedagógica. El objeto de esta investigación, que recibe el nombre de EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral dirigido a las Escuelas Infantiles), es estudiar la propuesta pedagógica que la compañía Teatro Paraíso presenta a estas Escuelas Municipales.

Las opiniones sobre la infancia y la niñez han cambiado considerablemente, pero es necesario seguir investigando en este sentido (Rayna y Laevers, 2011) y redefinir las políticas para la educación temprana teniendo en cuenta la perspectiva de los más pequeños (Trevvarthen, 2011). En este contexto, resulta evidente la principal motivación por la que se forma el profesorado: la mejora de la propia actuación profesional (Pineda, Moreno, Ucar y Belvis, 2008). Sin embargo, cambiar esa práctica supone vencer un gran número de obstáculos de diversa naturaleza (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Con el objetivo de ampliar el abanico de recursos didácticos, cada vez más investigaciones analizan escenarios de enseñanza-aprendizaje donde se encuentren los saberes pedagógico y artístico (Montané, 2009). Con esta intención, se considera de interés reconocer la pedagogía de la situación propuesta por Barret, tanto en una situación de arte dramático, como es la obra

Kubik, como en situaciones pedagógicas en las que se mete el público infantil y adulto que ha visionado la obra, y en las sesiones formativas en las que ha participado el profesorado.

1.1. Pedagogía de la situación: condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica

Los condicionantes que definen y confortan la situación pedagógica son: *el espacio y el tiempo; el pedagogo; la persona-grupo; la vivencia; y el mundo exterior.*

La pedagogía de la situación precisa ser entendida como un “aquí y ahora” y, en consecuencia, *no hay tiempo sin espacio*, de tal manera que es preferible tratar estos dos factores interrelacionados (Barret, 1995). Por espacio se entiende el lugar propiamente dicho, el aula o el sitio en el que sucede la situación pedagógica. En las escuelas Reggio Emilia, por ejemplo, se concede mucha importancia al “ambiente”, al que Malaguzzi denomina “el tercer educador”. Los niños y las niñas entienden la concepción organizativa del “aquí y ahora”, el concepto del espacio limitado al aula es superado por algo más amplio, donde las criaturas se mueven libremente, como si el espacio entero les correspondiera y perteneciera, y no hubiera limitaciones para sus movimientos (Beresaluce, 2009).

La conciencia del tiempo es generalmente más difusa que la del espacio y se concreta en situaciones tales como las épocas (comienzo del curso escolar, vacaciones, exámenes), los horarios, las interrupciones, las diferencias de ritmos, las rutinas del día, etc. (Barret, 1995). La comprensión del “aquí y ahora” invita a respetar los tiempos de maduración sin predeterminedar a un ser que está creciendo. La escucha marca, tanto para Malaguzzi (1993) como para Beresaluce (2009), el tiempo justo y subjetivo para que cada niño y cada niña puedan mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados. De esta manera, cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una pedagogía de la escucha,

un enfoque basado en escuchar más que en hablar (Rinaldi, 1993).

El pedagogo/a es para Barret (1995) motor de la acción pedagógica y contenido parcial de esta acción, un contenido complejo, rico y móvil. El saber-ser influye en el saber y en el saber-hacer, por lo que se propone analizar el fenómeno de la inducción ejercida por la personalidad de cada enseñante. Es necesario que cada enseñante observe su práctica educativa, su forma de ser, pensar, actuar y estar en clase, así como las consecuencias de todo ello en su labor. En función de la personalidad de cada docente y de su manera de relacionarse con el grupo se configurará un tipo de situación pedagógica u otra, y ser consciente de ello es de gran importancia para una adecuada comunicación y mejora progresiva de la actuación docente. Siguiendo con el ejemplo de la práctica en las escuelas Reggio Emilia, el poder del pedagogo o del educador está en la propia reflexión constante y en la acción práctica, no sólo de la persona dinamizadora, sino también de lo que acontece en el transcurso de la clase (Beresaluce, 2009).

Para *la persona y el grupo* de la situación pedagógica, Barret propone el mismo postulado que para quién ejerce la pedagogía; así, todo influye en el contenido de la situación. De hecho, la relación pedagogo-grupo es una de las variables más complejas y ricas de la pedagogía de la situación, es el juego de la “acción recíproca de dos personas, la una hacia la otra, que conduce a la transformación de dos personalidades puestas en relación”, no solo “en” y “por” el discurso, sino también “en” y “por” una vivencia compartida y no programada (Barret 1995: 59).

Se aboga por la inclusión de todas las diversidades en el grupo, para entender éstas como un diálogo entre los diferentes “yoes” y los diferentes “otros” (Williams, 1991, citado por Gupta, 2011). Así, el grupo se convierte en un conjunto heterogéneo de personas, a la vez parecidas y diferentes, en el cual las interacciones son también interferencias suplementarias (Barret, 1995), a través de las que niños y niñas se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales (Rinaldi, 1993). Se podrá apreciar la individualidad de cada persona y lo que aporta al grupo, que existe gracias a la suma de todos estos elementos participantes. La importancia de las personas y del grupo queda patente al subrayar la construcción de una

comunidad a través de esta experiencia compartida, una experiencia que ofrece una preparación para la convivencia en un mundo plural y global en el futuro: “Es razonable asumir que ese tipo de disposiciones docentes guiarán a la infancia hacia un proceso de aprendizaje participativo y servirán para ayudarles a desarrollar actitudes que promuevan habilidades esenciales en la vida, tales como la imaginación, la inclusión y la innovación” (Gupta, 2011: 3).

La vivencia de la persona-grupo, se hace posible a través de los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto que permiten un aumento de la consciencia de las conexiones entre todas las cosas (Barret, 1989). La vivencia se refiere a lo compartido por las personas participantes de la situación pedagógica; no se refiere a las actividades programadas para esa clase, o a las competencias que va a trabajar el grupo en ese momento, sino a lo que experimentan en ese espacio y tiempo juntos. En palabras de Beresaluce (2009): “el objetivo del contenido de la vivencia es invitar a los niños y las niñas a explorar con comodidad, y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social” (p. 127). En el caso del teatro, a través de la expresión dramática “el público infantil puede implicarse en una performance mentalmente, emocionalmente y físicamente incluso (si se le da oportunidad para ello), sin reservas” (Standford, citado por Friedman, 2010: 36).

A primera vista puede parecer insólito considerar *el mundo exterior* como uno de los condicionantes de la situación pedagógica, pero no se puede separar la clase del mundo –creando un muro invisible entre la cotidianidad y el aula, dejando la primera fuera– y pretender que la sociedad, la política, la economía, la vida cotidiana del pueblo, de la ciudad, del país, del mundo no deba mezclarse con la pedagogía. Al contrario, puede resultar interesante preguntarse lo que cada persona aporta, tanto al profesorado, como a cada estudiante, y que corre el riesgo, tarde o temprano, de interferir o enriquecer la situación, aportando a esta contenidos, que a veces se convierten en principales (Barret, 1989). Feagan y Rossiter (2011) describen la separación entre el “dentro” y “fuera” que hemos mencionado y las consecuencias que acarrea:

“Muchos estudiantes han aprendido a referirse a la sociedad situada más allá de los

muros de la escuela como 'el mundo real'. La separación que refleja este hecho es quizás uno de los aspectos más irónicos, y trágicos de los modelos de la educación tradicional –aislamos a los aprendices de la misma cultura para la que aseguramos estar preparándolos” (Feagan y Rossiter, 2011: 141).

Todo viene del exterior, porque nadie está a salvo de la influencia que ejerce su cultura, su forma de ver el mundo, de comunicarse, de sentir y pensar, de hacer las cosas (Barret, 1995). De esta forma, se puede entender que la educación es un manual de vida que diseña quién está en ese momento en el poder, por lo que no se puede decir que el mundo debe quedar fuera del aula; es la profesora o el profesor la primera persona que lo lleva dentro, sea explícita o implícitamente.

Las Escuelas Municipales de Vitoria-Gasteiz, al igual que ocurre en Reggio Emilia, invitan a romper con lo conocido; en palabras de Beresaluce (2009), invitan a salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas, ya que permiten evadir las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, medibles, para buscar, a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva. Así, las alumnas y alumnos parten de lo que les rodea en el día a día para llegar a nuevas conexiones y analogías y crear nuevos conocimientos que se basen en los obtenidos previamente.

1.2. La compañía Teatro Paraíso

La compañía Teatro Paraíso lleva 30 años innovando en el Teatro infantil, participando en múltiples proyectos nacionales e internacionales, por lo cual ha sido galardonada recientemente con el Premio Nacional de las Artes Escénicas. Es una de las compañías más comprometidas en Vitoria-Gasteiz, tanto con el Teatro infantil y juvenil como con las Escuelas Infantiles de la ciudad. Su visión y participación internacional, por ejemplo en el proyecto europeo Small Size, retroalimenta permanentemente su propuesta y nutre de recursos innovadores a las escuelas. Su labor

se centra en fusionar la parte artística y la pedagógica tal y como propone Barret, y por lo tanto, la formación y la propuesta de expresión dramática de esta compañía parte de la pedagogía de la situación que se analiza aquí.

Teniendo en cuenta que las experiencias e investigaciones en torno al teatro para la infancia no son muy abundantes (Young 2003), este tipo de experiencias son importantes ya que contribuyen a crear un ambiente que establezca un vínculo más fuerte, más largo y menos interrumpido con cada niño y cada niña por parte de la persona adulta (Rayna y Laevers, 2011). De esta manera, determinadas experiencias artístico-pedagógicas dirigidas a la pequeña infancia podrían inspirarles a elaborar sus propios escenarios y conocer su medio, a conocerse mejor a sí mismos y a experimentar otras formas de estar en el mundo, para comunicarse y relacionarse con los otros, combinando nuevas vivencias (las competencias curriculares de Educación Infantil). El reconocimiento con varios premios también ha llegado a *Kubik*, con el premio al mejor espectáculo de primera infancia en la Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas (FETEN) de 2012.

Analizar la manera en que la Compañía de Teatro Paraíso concreta la propuesta de la pedagogía de la situación a través de *Kubik*, es una pieza clave que puede ayudar en la innovación, tanto en la propuesta pedagógica de las Escuelas infantiles, como en las propuestas de formación permanente e inicial del profesorado. Desde esta idea, el grupo de investigación multidisciplinar EPETEI ha observado y analizado la obra de teatro para la pequeña infancia en distintas Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, así como las sesiones de formación, conociendo este proceso de mano de las propias directoras artística y pedagógica.

Este artículo trata de comprender la vivencia *Kubik* en el marco de la pedagogía de la situación; para ello, recoge, describe e interpreta los resultados que dan coherencia a

este hecho.

2. MÉTODO

Desde una metodología cualitativa, se trata de comprender e interpretar una realidad educativa concreta, la correspondiente a la vivencia *Kubik*. Este enfoque ha exigido que el equipo investigador se sumerja en el contexto y establezca un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003).

Los objetivos que persigue este estudio se concretan en:

1. Analizar los pilares pedagógicos de la obra *Kubik* de la Compañía Teatro Paraíso desde la pedagogía de la situación y cómo se manifiestan éstos.
2. Valorar las posibilidades pedagógicas de la expresión dramática, tanto para la educación de 1 a 3 años como para la formación del profesorado.

2.1. Participantes

En esta investigación han participado 15 profesoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz, la actriz y la directora de la obra *Kubik*, la directora pedagógica de la Compañía Teatro Paraíso y 8 personas del equipo de investigación de la Universidad del País Vasco que ha participado en las observaciones.

2.2. Recogida de información e instrumentos

Se tomaron notas de campo de las observaciones de la sesión de formación llevada a cabo con el profesorado en una de las escuelas y se realizaron dos entrevistas en profundidad semiestructuradas, una a la directora artística, y otra a la actriz y a la directora pedagógica de la compañía.

Se han utilizado también notas de campo recogidas a partir de observaciones de cuatro representaciones de la obra *Kubik*, en las cuales han participado aproximadamente 120 niñas y niños y 17 profesoras y profesores. La triangulación de los datos proviene de la combinación de intersubjetividades en cada observación, ya que las notas han sido recogidas al menos por tres personas, completándolas posteriormente con grabaciones en audio y vídeo, así como con las correspondientes transcripciones.

Para poder identificar de qué instrumento ha sido extraída la información se han utilizado los siguientes códigos:

- * Notas de campo del visionado de la obra junto con el alumnado y profesorado (Obs_inv1; Obs_inv2;...).
- * Notas de campo y transcripción de la sesión formativa con el profesorado en una de las Escuelas (FP).
- * Entrevista a la actriz y la directora pedagógica de Teatro Paraíso (ETP).
- * Entrevista a la directora artística de la obra, Charlotte Fallon (EF).

2.3. Procedimiento

El proceso para el análisis de la información proviene de interpretar el significado de las voces recogidas. Este proceso ha facilitado la extracción de las ideas principales de la información, organizándola en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García 1996).

Las entrevistas, las transcripciones, y las notas de campo de las observaciones, se han digitalizado mediante el software NVIVO para su posterior análisis y se ha establecido un sistema de categorías consensuado con las personas implicadas en la investigación, un sistema que ayuda a organizar la información, jerarquizándola y consiguiendo una coherencia argumental.

3. RESULTADOS

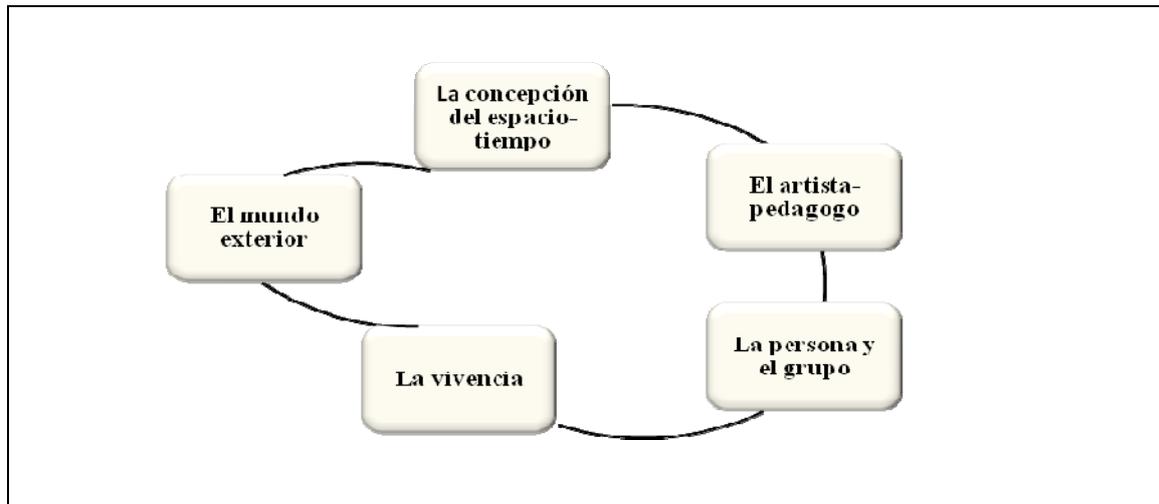


Figura 1. La experiencia *Kubik*: condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica

3.1. La concepción del espacio y del tiempo en la experiencia *Kubik*

Se ha observado en las representaciones que la presentación y la toma de contacto con un público infantil es crucial; como consecuencia, la Compañía cuida el ritmo y el ambiente, mimando el momento de entrar en un espacio nuevo, que aun siendo conocido por ser parte de la escuela, descubre nuevas tonalidades y posibilidades con la interpretación de la obra, entrañando cierto grado de ansiedad tanto en los niños y niñas, como entre sus acompañantes y en los actores. Se observa que las personas de la Compañía respetan todos estos estados con el objetivo de crear un ambiente de confianza; la entrada en el escenario se da despacio, dedicándole el tiempo que sea necesario y cuidando el acompañamiento. Este hecho queda registrado en las observaciones, y es especialmente reseñado en la entrevista:

La cercanía. La intimidad. Que no tengan miedo. No chillar, no gritar (ETP).

Se pudo observar que el actor y la actriz facilitan este proceso y acompañan tanto a los niños y a las niñas, como al profesorado, dándoles indicaciones, cuidando el tono de voz y la actitud corporal, esperando pacientemente a que entre todo el público, hablando despacio, vocalizando y sonriendo relajadamente e incluso, poniéndose a la

altura de los pequeños cuando se dirigen a ellos:

(...) tan importante como el espectáculo es el momento en que los niños llegan y les decimos hola, a veces sin utilizar las palabras diciendo que estamos allí, que estamos contentos de que vengan, disponibles para ellos, que les acogemos, que nos sentimos a gusto con ellos, eso es tan importante como el propio espectáculo (ETP).

La música es un recurso importante para crear este ambiente, aunque los silencios y los diálogos sin música predominan en ese primer momento. A diferencia de otras obras de teatro, no se trata de una música compuesta especialmente para niños y niñas; se trata de música clásica compuesta por un compositor local.

En la sesión pedagógica la música tiene especial importancia, pero en la obra de teatro también (Obs_inv1).

No ponen música 'para niños y niñas', sino bien elegida, clásica, intentan escoger música bella (Obs_inv2).

El espacio y la escenografía sorprenden por la (casi) ausencia de colores y la sencillez. La

escena está prácticamente vacía, sólo hay figuras geométricas grandes que conforman un muro que posteriormente desmontarán y manipularán; exceptuando las imágenes que se proyectarán posteriormente, los dos colores presentes son el blanco y el negro.

Tal y como relatan en las entrevistas, parece que la apuesta de Teatro Paraíso por esta puesta en escena es intencionada, además de un camino artístico que invita a explorar y a descubrir sin saturar los sentidos. Sin embargo desde una visión adulta trabajar con este público de esta manera tan desnuda genera ciertas resistencias.

Hemos estado en una gran feria en USA donde el teatro para niños en USA es mucha audiencia, colorines. Cuando fuimos con este espectáculo nos dijimos, o les gusta o les horroriza (ETP).

El espectáculo de Kubik es un espectáculo (...) con un espacio negro, con los intérpretes vestidos de negro. Esto nos crea ciertos problemas porque parece siempre que cómo vamos a poner a los intérpretes vestidos de negro con los niños pequeños (...), era un camino artístico (...) (FP).

Parece ser que la intención de la sencillez en los colores y en la propuesta escenográfica, no es otra que dar protagonismo a las imágenes, que traen otra dimensión, la de la vida cotidiana, o la del mundo exterior, a través del arte contemporáneo.

Y sobre ese blanco y ese negro, sobre ese contraste, es donde llegaban las imágenes, llegaba el color para darnos otra dimensión. Pero no habitaban en cualquier sitio ni en cualquier lugar. Fijaros qué cosa tan bonita, en este contraste, en el blanco y en el negro. Es realmente una cosa como de arte contemporáneo minimalista (FP).

El espacio también es una provocación para el juego; tanto en la obra como en las sesiones formativas con el profesorado, la Compañía pretende, a través de una disposición en el espacio de diferentes materiales, invitar a la experimentación, la manipulación y al descubrimiento.

(...) cada una tenéis un espacio, hay unos materiales para trabajar (FP).

En este espacio que disponen para el juego

es importante la presencia y el contraste entre lo plano y el volumen que facilita la creación artística, la evolución y el desarrollo propuestos.

Nos parecía que pasar del plano al volumen era una ocasión que podíamos jugar con los profesores y los niños porque podíamos incluso hacer una performance (ETP).

De esta forma, se ofrece la posibilidad de transformar el espacio mediante la deconstrucción y la construcción, la manipulación de los objetos, el movimiento y el juego.

Como un espacio escénico que yo lo cambio, lo transformo lo modifico (ETP).

3.2. El artista-pedagogo en la experiencia Kubik

Desde la perspectiva de los actores y de la directora pedagógica y artística, se destaca la importancia del reconocimiento de la labor que desarrollan los profesores y las profesoras. Este reconocimiento permite que las personas que trabajan con niñas y niños, tanto en el teatro como en la docencia, ocupen su lugar de responsabilidad sin dejar de lado la curiosidad y el deseo de conocer y de seguir aprendiendo.

Siempre con la idea de que ellos trabajen con los propios deseos... (ETP).

Una gente que le hicimos la propuesta y la acogieron enseguida con mucha tranquilidad, con mucho placer, con la idea de que era algo bueno para sus niñas, tenían ese deseo y eso se les transmite a los niños y a las niñas (ETP).

El pedagogo barretiano debe cumplir dos requisitos en todo momento, y estos se ven reflejados en las entrevistas realizadas y son compartidos por las personas de la compañía de Teatro Paraíso, al ser conscientes de lo que acontece y estar a la escucha del grupo.

A mí lo que me gusta al trabajar con los niños tan pequeños (...): estar presente y estar de verdad (ETP).

Para conectar con los niños y las niñas, las personas investigadoras que recogen las observaciones destacan haber visto la necesidad de una interacción, conectando con el universo y la forma de comunicarse de los niños y las niñas.

La interacción es de tú a tú. No es la

interacción entre el grupo de actores con el público, sino de la actriz con este niño, con esta niña, ..., de uno en uno. Intentan hablar normal. No son ni sordos, ni tontos, entienden (Obs_inv2).

Otra de las funciones del pedagogo que también tienen en cuenta desde la Compañía es la de acompañar las emociones de los niños y las niñas. En consecuencia, tal y como destacan en una de las entrevistas, el estado de ánimo del pedagogo es primordial para que este público esté relajado y receptivo.

Es el momento de acompañar y estar ahí y darles la tranquilidad que necesitan, (...) es un espectáculo para ellos y que no hace falta motivarles ni hacerles traducción simultánea (ETP).

Destacan, tanto en la entrevista como en la formación al profesorado de infantil, la capacidad de ser natural y comunicarse sin tensiones y respetando la necesidad de cada cual, consideran fundamental para la interacción con estas edades que la pedagoga o el pedagogo consigan fluidez en este sentido, dando paso a su creatividad e imaginación, permitiéndose improvisar y adaptarse a la situación en cada momento.

Hay muchos actores que tienen miedo de sentirse, se preguntan cómo encuentro el canal de comunicación con ellos, no. Esta es la gran pregunta. Y la tienes que buscar en tu interior (ETP).

(...) tenemos una parte artística con la que podemos expresar y comunicarnos, y eso es importante en el trabajo que hacéis vosotras (FP).

También destacan el transmitir el placer que le proporcionan sus aficiones y sus prácticas artísticas. Creen que a veces es más efectivo y atractivo llegar a clase y compartir los saberes y experiencias, que buscar fuera supuestas fórmulas mágicas que no se sienten propias ni cercanas.

En lugar de sacar una caja con un montón de instrumentos que no suenan nada, si sabes tocar la flauta travesera, ¡toca el piano, toca! Tiene que haber una transmisión de lo que más nos gusta (EF).

Parece ser que la expresión dramática y el teatro permiten prescindir de la comunicación basada en el lenguaje y el pensamiento a la que

tan acostumbrados están los adultos, dando paso a otro tipo de lenguajes, que involucran todos los sentidos y conectan las miradas, forma de entenderse más habitual entre los más pequeños.

3.3. La persona y el grupo en la experiencia Kubik

En las observaciones realizadas en las sesiones de formación al profesorado, se referencia que les ayudan a familiarizarse con la obra, a través de las imágenes y de algunos objetos. Se busca que el material utilizado haga perdurar en el recuerdo lo vivido y lo compartido.

(...) que de alguna manera haya algunas pinceladas algunas imágenes que se cuelguen en las gelas [aulas] para despertar en los niños la emoción y la curiosidad por encontrarse con ello (...) (Obs_inv1).

Está muy presente la diversidad de cada persona que compone el grupo. Las diferencias se entienden como una oportunidad para ser y hacer de muchos modos, por lo que los actores experimentaron con la improvisación al crear esta obra e intentaron huir de clichés y actos mecánicos.

En todo caso lo interesante es que queríamos expresar que existen muchas posibilidades de hacer las cosas, (...) lo que uno lo hace de una manera otro no tiene que hacerlo de la misma manera (Obs_inv7).

La mayoría de las actividades de la sesión formativa con el profesorado se llevan a cabo en grupo, estimulando la colaboración y fortaleciendo los vínculos entre todas las personas integrantes del mismo, permitiendo que las maestras y maestros jueguen y disfruten, sin por ello descuidar el respeto por el estado de ánimo y la disposición de cada uno, practicando por lo tanto una escucha activa.

El objetivo de la formadora en esta sesión era que las profesoras jugaran y disfrutaran, sin embargo, entre las maestras hubo actitudes cerradas y abiertas, reflejando la situación de cada una (Obs_inv7).

Se menciona la importancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, otorgando valor a la documentación y a la divulgación de esta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de esta vivencia en grupo.

Porque después de todos estos años de trabajo, en los años que van pasando, las cosas a veces parece que se quedan en las personas que hemos vivido en el interior de las escuelas, (...), pero ocurren cosas muy importantes y es importante también que podamos darles, hacerlas visibles y darles eco compartirlas con otra gente en otros lugares (FP).

3.4. La vivencia en la experiencia *Kubik*

En la entrevista que se realizó con la responsable de la Compañía Teatro Paraíso se recoge que mediante su propuesta, tanto artística como pedagógica, se comparte con todas las personas adultas que participan en la experiencia la posibilidad de recordar y volver a experimentar la vivencia y la expresión infantil del descubrimiento y la sorpresa, y por lo tanto, del aprendizaje. Tratan de conectar con la niña o el niño que las personas adultas llevan dentro, para poder ser y estar de otra manera.

Lo de ver el mundo. Hacen una y otra vez las mismas cosas y cada vez son más expertos en la actividad. Los artistas también buscan un lenguaje explorando en su taller para expresar la visión del mundo que tienen dentro. Por eso dice que son muy cercanas, similares las maneras de experimentar el mundo de los artistas y de los bebés (EF).

Para ello, en las sesiones de formación con el profesorado, la Compañía propuso diversas actividades de exploración, de movimientos para conocer el entorno y apropiarse de la obra, dando a los educadores y las educadoras la oportunidad de interactuar y manipular el material y las imágenes, de vivenciar la obra y expresar sus sentimientos y emociones; así, esperaban que, al igual que a artistas y bebés, estas actividades contribuyesen a transformar su visión del mundo y a despertar o avivar su lado emocional.

Aprender de la experiencia infantil implica expresar la emoción con todo el cuerpo, pasar del razonamiento cognitivo al movimiento y la acción corporal.

Su forma de expresar y responder al espectáculo es mediante actividad física. Pueden expresar verbalmente cosas pero en estas edades, eran de un año, las emociones se canalizan y se expresan y se muestran a través de la actividad física (ETP).

Según se recoge de las observaciones, la

experiencia *Kubik* acerca la posibilidad de vivenciar con el cuerpo el misterio y el descubrimiento, ofrece un viaje a través de multitud de sensaciones. Se pudo observar muy claramente en el público infantil qué era lo que sentían frente a la representación, ya que corporeizaban sus sensaciones y sus respuestas y las expresaban; así lo recoge uno de los observadores al relatar las actitudes mostradas por las criaturas mientras veían la obra.

En las emociones hay mucha variedad, uno está asustado, pero ese quiere estar, otro quiere marcharse, otro se aburre, y otro está totalmente emocionad (...) (Obs_inv7).

El placer de jugar y el deseo de seguir jugando que los observadores perciben que sienten y expresan los niños y las niñas durante la representación impregna el ambiente de curiosidad y de sorpresa; con cada exclamación, cada risa o suspiro que emiten contagian e hipnotizan al público adulto asistente.

Dicen que sí, que quieren más...; intentan atrapar algunas de las imágenes que los actores proyectan a modo de juego (Obs_inv.5).

El juego y “el como sí” a través de los objetos que manipulan los actores y las imágenes que proyectan aparecen aquí como un espacio privilegiado para sentir, vivir y compartir la experiencia personal y colectiva.

Son objetos que nos invitan a jugar, que nos van a crear emociones en la idea de lo que luego vamos a trabajar (ETP).

(...) jugar con ellos a la vista y construir con ellos nos parecía que podía ser una cosa importante (...) hemos hecho como si fuera (FP).

En este sentido, en las sesiones de formación, la Compañía propone crear situaciones de expresión dramática en la escuela, donde el descubrimiento y el misterio estén presentes y donde, para lograrlo, deben reflexionar sobre lo acostumbrado, cuestionar lo que se hace automáticamente, deconstruyendo los hábitos y dando vía libre a la creatividad y a la imaginación, tal y como se observa en las sesiones de formación.

Pensad que hay un tiempo siempre en una historia. ¿Cómo empieza? ¿Dónde estamos colocados en ese espacio? ¿Dónde están los que construyen y donde están los espíritus creativos?

¿Estamos los dos juntos? ¿Está uno y luego viene el otro? (FP).

La posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde la tranquilidad, sin exigencias, ofrece igualmente un escenario de aprendizaje más respetuoso con las necesidades e ideas individuales. Otra vez se tienen en cuenta las diferencias y la diversidad de las participantes en el grupo.

Pensó que eso somos todas nosotras, las capas esas de que estamos hechos (risas): sensaciones, emociones, sentimientos, ideas, nuestra cultura personal, familiar, de nuestro país. No podemos olvidar que aunque se ve lo que está por encima, tenemos todas esas raíces (EF).

Se puede observar que la Compañía entiende la vivencia en el grupo desde la necesidad y riqueza del intercambio. Hay un reconocimiento del camino andado por las maestras y maestros en su quehacer diario; su motivación y su deseo de explorar nuevas vías y de buscar nuevas formas ha inspirado y fortalecido el trabajo de la Compañía teatral, porque ha servido de guía y de contraste para su trabajo en este campo de aprendizaje compartido..

Nosotros hemos aprendido de vosotras. Hace unos años no habíamos hecho nunca teatro para estas edades, no sabíamos (...) hemos ido creciendo y hemos ido haciendo estos espectáculos que están tirando por el mundo (FP).

La presencia del arte es palpable y en las sesiones de formación con el profesorado se les da la posibilidad de integrarlo en su tarea diaria. Se les invita a las maestras y maestros a integrar un punto de vista artístico en el aula, de no quedarse en lo ético solamente.

Esta es como decía una posibilidad, veis que podemos utilizar estos materiales y otros muchos que pudiéramos tener, con la idea de dar también una cualidad artística al trabajo que hacéis también habitualmente en las aulas, de ir un poquito más allá (FP).

3.5. El mundo exterior en la situación pedagógica *Kubik*

Según lo recogido en las entrevistas, la manera en que se integra el mundo exterior en la situación es a través de las figuras. Mediante la

inclusión de piezas del mundo exterior, tanto en la escuela como en la representación de la obra, se invita a la transformación y al juego con las mismas, acercando la posibilidad de apropiarse del mundo, algo especialmente importante para los niños y las niñas. Enseña la posibilidad de ver las figuras geométricas como el mundo exterior en la situación pedagógica, como una oportunidad y no como una amenaza.

*Y es una idea de depositar las figuras y hacerlas vivir sobre los muros de la escuela (...)
(FP).*

La propia vinculación del Teatro con la Escuela es vista por parte de las personas de la Compañía como una forma de inclusión del mundo exterior en la experiencia pedagógica.

Esto es algo importante, es el vínculo del teatro con la vida. Con la vida en este caso de la escuela (FP).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según lo observado en esta investigación, la vivencia *Kubik* muestra los postulados de la pedagogía de la situación en la concepción de: el espacio-tiempo (delimitando una situación concreta), el artista-pedagogo y el grupo –con cada uno de sus participantes– (explicitando la diversidad y lo compartido, y las relaciones entre identidades y alteridades), y la vivencia y el mundo exterior (conectando la experiencia concreta compartida y situándola en un contexto más global). La información recogida da cuenta de los múltiples factores que existen en cada situación, y facilita la comprensión de la fusión entre expresión dramática y pedagogía, tal y como proponen diferentes investigaciones (Abad, 2009; Montané, 2009; Tejerina, 1994; Vieites, 2012).

En las observaciones realizadas por el equipo investigador, tanto de la experiencia compartida del visionado de la obra y de la sesión formativa con el profesorado, como de las entrevistas a los miembros de la Compañía, se constata que tanto la dirección escogida por la Compañía al realizar la obra de arte dramático para público infantil, como la propuesta formativa que llevan a cabo en las Escuelas Infantiles, están concebidas no sólo para ver y disfrutar el teatro, sino para compartir herramientas útiles en la creación innovadora de

situaciones de aprendizaje, tanto en el teatro como en la escuela, destacando las variables de la pedagogía de la situación.

En la experiencia *Kubik* se ha observado que el motor de la interacción y de la acción, tanto del contenido para el pedagogo como para cada persona que compone el grupo que propone Barret, se pone en marcha a través de “el como sí”, el juego de imitación, el placer del juego infantil y la vivencia compartida. Según los expertos, todo lo que sucede en ese espacio y ese tiempo compartido tiene significado y puede ser contenido pedagógico, de ahí el concepto de pedagogía de la situación.

Mediante la propuesta artística y pedagógica, se pone al alcance de todas las personas adultas que participan en la vivencia *Kubik* –sea alumnado de la Escuela de Magisterio, investigadoras e investigadores, profesorado o familias–, un escenario privilegiado para acercarse, observar y aprender de la percepción, la expresión y la vivencia infantil, con los niños y las niñas durante la representación de la obra, y como niños y niñas en las sesiones de formación, permitiendo nuevas maneras de comprender esta situación pedagógica.

Según las reflexiones obtenidas, el pedagogo debe cuidar lo que es, dice y hace, ya que incide en el contenido de la situación. Uno de los quehaceres más destacables de la acción del pedagogo es acompañar las emociones de los participantes del grupo y escuchar lo que acontece en la clase (Rinaldi, 1993). La función del pedagogo, haciendo referencia al término que utiliza Barret y bajo la concepción pedagógica del Teatro Paraíso, es estar “aquí y ahora”, reflexionando en torno al impacto personal que ejerce su poder de inducción en cada acción, cada palabra y cada persona; buscar a través de la escucha (Malaguzzi, 1993) y de la investigación cualitativa con nuevos puntos de libertad expresiva (Beresaluce, 2009).

La vivencia y el mundo exterior también toman parte en la situación, en la relación entre las personas reunidas que configuran un grupo, y el suceder de los acontecimientos en el aula. Ofrecen la posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde el respeto y la convivencia, permitiendo la inclusión de todas las diversidades en el proceso de aprendizaje (Gupta,

2011). La vivencia de la experiencia *Kubik* permite implicarse en una *performance* mental, emocional y físicamente (Stanford, citado por Friedman, 2010), poniendo a los participantes en el camino de la educación integral porque, además de trabajar la autonomía personal y la comunicación interpersonal, proporciona a las criaturas instrumentos para conocer su medio más cercano (Feagan y Rossiter, 2011). Ofrece nuevos recursos y permite conocer y experimentar, a través de la expresión dramática, una nueva dimensión, la del mundo exterior mediante las imágenes y las acciones dramáticas.

La información recogida evidencia el conocimiento y la extensa experiencia que Teatro Paraíso tiene, tanto de la dimensión artística como de la pedagógica. Dicha experiencia es el resultado de 28 años de formación y experimentación teatral, así como de la relación con las escuelas infantiles. La Compañía ha sabido valorar y mantener esta relación, subrayando el nexo entre la vida de la Escuela y la del Teatro, y el enriquecimiento de las clases en la escuela con las artes escénicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expression.
- Beresaluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37 (2), 123-130.
- Feagan, R. y Rossiter, K. (2011). University-community engagement: a case study using popular theatre. *Education Training*, 53 (2/3), 140-154.
- Friedman, S. (2010). Theater, Live Music, and Dance: Conversations about Young Audiences. *YC Young Children*, 65 (2), 36-40.
- Gupta, A. (2011). Teaching to learn and learning to teach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 1-4.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on

- relationships. *Young Children*, 49 (1), 9-12.
- Montané, L.A. (2009), Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340.
- Pineda, P., Moreno, M.V., Ucar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Rayna, S. y Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 161-172.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). Norwood: Ablex.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its cultura. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 173-193.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vieites, M. F. (2012). *Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI*. Recuperado de:

http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGal anNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4
- Young, S. (2003). Lullaby for a potato: some thoughts on the creative processes and transformation of small ideas in young children's creative play. *Journal for Research and Education in the Arts*, 3 (2), 73-83.

ARTÍCULO ORIGINAL

Moodle: ¿la navaja suiza?

Beatriz Cebreiro

beatriz.cebreiro@usc.es

Carmen Fernández-Morante

carmen.morante@usc.es

Jesús Arribi

jesusav@edu.xunta.es

Grupo de Tecnología Educativa.
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: La plataforma Moodle es un estándar *de facto* en la Formación Profesional a distancia en España. Se utiliza prácticamente sin excepción en todas las comunidades autónomas. Sin embargo, cada vez son más las voces que alertan sobre las limitaciones de este tipo de herramientas para gestionar los entornos virtuales de aprendizaje y desarrollar estrategias didácticas que vayan más allá de la distribución de contenidos. En este artículo vamos a referirnos a los hábitos de uso de Moodle que tienen los docentes para conocer si se mueven en un escenario característico de la web 1.0. Para ello hemos realizado un trabajo de investigación entre el profesorado de FP a distancia en la comunidad gallega. Sus principales aportaciones señalan aspectos relevantes que evidencian la necesidad de complementar el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje institucional con otro tipo de herramientas y metodologías que favorezcan un aprendizaje más flexible, abierto y social.

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional a Distancia, Moodle, e-learning 2.0

Moodle: the Swiss Army Knife?

ABSTRACT: Moodle is a *de facto* standard in distance VET (Vocational Education and Training) in Spain. It is almost used without exception in all regions. However, more and more voices are warning about the limitations of these tools to manage virtual learning environments (VLE) and to develop teaching strategies that go beyond content distribution. In this article we will refer to the habits of using Moodle that teachers of distance VET have in order to see if they are moving in a typical web 1.0 scenario. So we have made a research among teachers of distance VET in Galicia that shows, from our point of view, important results demonstrating the need to complement the institutional VLE with other tools and methodologies that promote a more flexible, open and social learning.

KEY WORDS: Distance VET, Moodle, e-learning 2.0

Fecha de recepción 17/03/2014 · Fecha de aceptación 28/10/2014
Dirección de contacto:
Beatriz Cebreiro López
Facultade de Ciencias da Educación
C/ Xosé María Suárez Núñez, s/n
Campus Vida
15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace no mucho tiempo pocos eran los que se cuestionaban la idoneidad de los *Learning Management Systems* (LMS) –o sus innumerables variantes: LCMS, LSS, ILS, etc.– como herramientas adecuadas para la gestión de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). De hecho, en los últimos años plataformas como Moodle han proliferado en las universidades y otros niveles educativos de la enseñanza reglada, como la Formación Profesional (FP), para dar soporte a modalidades de *blended learning* o de *e-learning*. En España, Moodle es el estándar *de facto* en la FP a distancia (Arribi, 2013).

Indudablemente, los LMS proporcionan control sobre el entorno en el cual se desarrollan las actividades y esto, aparentemente, es positivo ya que permiten a los docentes hacer una primera transición desde la clase tradicional a una clase virtual, tal y como apunta De Paz (2011). Sería poco sensato –y, desgraciadamente, bastante frecuente en el ámbito de la enseñanza– olvidarse de las posibilidades pedagógicas que ofrecen estos sistemas de gestión del aprendizaje, no sólo en la enseñanza virtual, sino en la enseñanza presencial y semipresencial. Asimismo, es responsabilidad de las instituciones educativas poner a disposición de sus usuarios –docentes y estudiantes– estas herramientas, por lo que su utilización está más que justificada.

Sin embargo, cada vez encontramos más voces que alertan sobre el modelo pedagógico predominante derivado de utilizar estas herramientas, el cual está más centrado en la administración de la formación y en la gestión de información que en el proceso de aprendizaje (Beasley, 2012; Lee y McLoughlin, 2010; Mott y Wiley, 2009; Rorabaugh, 2012; Salinas, 2012; Siemens, 2004a). Tanto en sus versiones libres como privativas estas herramientas potencian un modelo pedagógico tradicional (nuevos medios, viejas prácticas) que, en gran medida, está determinado por la rigidez de la propia plataforma y que se asemeja a un *walled garden*, o jardín amurallado, inadecuado en el vigente escenario educativo. Actualmente, el software social tiene una fuerte influencia en los procesos de gestión del aprendizaje y de la información y, por tanto, el acceso a los recursos educativos se encuentra en distintas fuentes. El aprendizaje,

gracias a los omnipresentes dispositivos móviles, es ubicuo y también tiene lugar en situaciones y contextos informales.

Por tanto, las realidades que nos revelan el *e-learning* 2.0 (Downes, 2005), el conectivismo (Siemens, 2004b), los Entornos Personales de Aprendizaje (*Personal Learning Environments*) (Salinas, 2013), el Edupunk (Downes, 2008), el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), etc., parecen demostrar que los EVEA institucionales no han sido pensados ni diseñados para desarrollar metodologías flexibles y colaborativas como requiere la formación virtual, ni para realizar una gestión social del aprendizaje. Para Salinas (2012, pp. 1) “las instituciones de educación superior no pueden explotar los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el futuro próximo apoyándose solamente en los entornos institucionalizados (LMS al uso), sino que requerirán unos entornos abiertos, flexibles, innovadores, que integren los entornos personales, sociales e institucionales”.

En este artículo vamos a aportar evidencias de que, efectivamente, el EVEA institucional de la Xunta de Galicia, basado en Moodle y llamado PLATEGA, se está utilizando en la Formación Profesional a distancia como una herramienta 1.0, es decir, para replicar el modelo pedagógico de la enseñanza tradicional mediante la distribución de contenidos, el envío de correos y la comunicación mediante foros. Además, confirmaremos que PLATEGA no satisface las necesidades de un gran número de docentes a la hora de poner en práctica sus experiencias de aprendizaje, corroborando así que es necesario integrarla y enriquecerla con entornos más abiertos, flexibles e innovadores. Por último, veremos que tan sólo una minoría del profesorado de FP a distancia está utilizando herramientas más allá de PLATEGA, lo cual puede estar indicando que se necesita un mayor apoyo institucional en aspectos como la formación del profesorado y la diversificación de herramientas tecnológicas para la enseñanza, con el objeto de favorecer el cambio de modelo y mejorar los resultados, en términos de rendimiento y tasas de abandono, en la Formación Profesional a distancia.

2. LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En la comunidad autónoma gallega se ha venido implantando, desde el año 2010, la Formación Profesional en la modalidad a distancia, existiendo cada curso académico una oferta mayor de módulos de distintas familias profesionales. Este tipo de enseñanzas son esenciales, tal y como indica Sierra (2010), sobre todo en un contexto rural como el de la comunidad autónoma de Galicia, donde la población es dispersa. Además, la formación permanente de profesionales en activo que disponen de escaso tiempo para desplazarse a un centro educativo y asistir a las clases requiere modalidades formativas flexibles que permitan ampliar los espacios educativos y el acceso a la formación. De ahí la importancia estratégica de esta iniciativa y la necesidad de garantizar unos estándares de calidad para su correcta implantación.

Los primeros datos a los que tuvimos acceso en Galicia sobre una muestra de 150 alumnos y seis módulos distintos de un ciclo formativo de grado superior impartidos en esta modalidad reflejaron importantes diferencias con el régimen ordinario presencial. Por ejemplo, el índice de abandono es muy superior (63% en distancia frente al 18% en presencial). Existen además otras variables, como la nota media o el porcentaje de aprobados, que hacen pensar que existen problemas importantes para que el alumnado finalice exitosamente sus estudios en el régimen a distancia.

Uno de los aspectos que consideramos clave para el éxito del modelo radica en la metodología y las experiencias de aprendizaje que el profesorado pone en marcha, las cuales parecen estar muy determinadas por el LMS institucional. En este sentido, se estaría utilizando Moodle para replicar el modelo pedagógico de la clase tradicional caracterizado, como diría Piscitelli (2010), por el modelo de *broadcasting*, es decir, transmisión-repetición. Por ello nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En la FP a distancia se está utilizando PLATEGA como una herramienta web 1.0, es decir, para la distribución de contenidos, el envío de correos y la comunicación mediante foros?

2. ¿Las herramientas y actividades integradas en PLATEGA limitan las estrategias didácticas de los docentes más allá de la transmisión de conocimiento, dificultando el desarrollo de experiencias más orientadas al proceso de aprendizaje en lugar de al contenido?

3. Debido a las limitaciones que puede presentar PLATEGA ¿utilizan los docentes otras herramientas externas a la plataforma institucional para desarrollar sus experiencias de aprendizaje?

Estas preguntas forman parte de un trabajo de investigación de mayor envergadura que estamos realizando sobre la FP a distancia en Galicia y que se desarrolla en torno a cuatro dimensiones (Figura 1).

En este artículo mostramos los resultados de la dimensión dos del estudio en curso, actualmente en su fase final, que hace referencia al uso que hacen los docentes de la plataforma institucional, así como de otras tecnologías, para apoyar su práctica diaria.

2.1. Metodología

El trabajo de investigación que hemos desarrollado es un estudio descriptivo de tipo transversal. Para la obtención de los datos a los que hace referencia este artículo hemos utilizado la metodología de encuesta materializada mediante un cuestionario en línea (*e-survey* o *web based survey*), elaborado *ad-hoc* y traducido a los dos idiomas oficiales de la comunidad autónoma de Galicia. Se implementó utilizando el software libre LimeSurvey (<http://limesurvey.org/>), instalado en el Departamento de e-Learning del CESGA (<http://enquisas.cesga.es/>). Este software permite exportar los datos al paquete estadístico R, también libre y utilizado conjuntamente con el programa R Commander para facilitar el análisis de datos.

El cuestionario utilizado es un instrumento multidimensional que integra una cantidad elevada de variables diferentes. A modo informativo el tiempo medio de respuesta del cuestionario fue de 23 minutos. El cuestionario está constituido por 139 variables diferentes agrupadas en torno a 26 preguntas de distinto tipo:

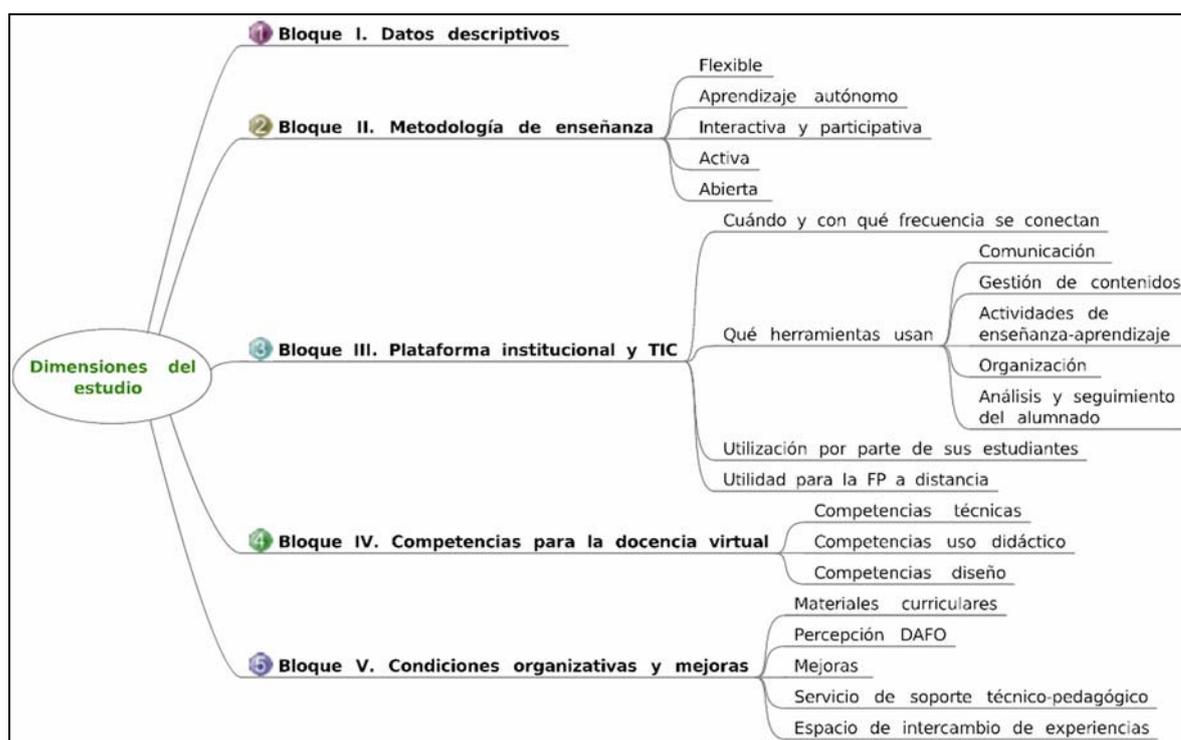


Figura 1. Dimensiones del estudio

* **Preguntas cerradas.** Por ejemplo: edad, centro, etc.

* **Preguntas dicotómicas.** Por ejemplo: género, o preguntas del tipo ¿Habías impartido anteriormente formación a distancia en otras actividades? (Sí/No)

* **Preguntas abiertas.** Sólo se incluyen dos preguntas abiertas, ya que aunque nos ofrecen la posibilidad de captar la respuesta de los participantes en toda su complejidad, “resultan a priori incompatibles con los fundamentos analíticos inherentemente no discursivos en los que se basan los cuestionarios” (Meneses y Rodríguez, 2011). Además de estas dos preguntas abiertas encontramos otras que dejan la posibilidad de incluir comentarios abiertos de los docentes en un campo “Otros”.

* **Preguntas de respuesta múltiple.** Por ejemplo, las motivaciones que llevan al profesorado a impartir en la modalidad a distancia, en la que el docente puede escoger varias opciones simultáneas, aunque sin priorizar ninguna de ellas.

* **Preguntas de valoración** con diferentes formatos de construcción tipo Likert (Nunca-Siempre; Ninguno-Mucho; o Totalmente en Desacuerdo-Absolutamente de Acuerdo). En algunos casos se ofrece al docente una opción “Desconocido” por si al referirse la pregunta a una herramienta o tecnología concreta el docente no tiene referencia sobre la misma o ignora su existencia. Para realizar el análisis de datos estas preguntas se han codificado como 1-5, siendo 1 la menor puntuación y, por tanto, 5 el valor intermedio.

En el contexto global de la investigación se utilizaron otros instrumentos de recogida de datos, como la entrevista semiestructurada, dirigida a recabar opiniones del profesorado, los estudiantes y los responsables institucionales.

La población de la investigación estuvo constituida por el profesorado de Formación Profesional de grado medio y superior de la comunidad autónoma gallega que impartió docencia en la modalidad modular a distancia, durante el curso 2012/2013 en centros de titularidad pública de la Xunta de Galicia. Se

trata de un total de 115 profesores y profesoras en toda la comunidad autónoma. Al tratarse de una población finita y de un número tan pequeño de docentes el cuestionario se aplicó a toda la población obteniendo una muestra real de 47 cuestionarios respondidos en esta dimensión, lo que representa un 40,9% de la población que en términos de muestreo es representativa (con un margen de error del 11% y nivel de confianza del 89%).

3. PRINCIPALES APORTACIONES DEL ESTUDIO

3.1. PLATEGA como herramienta web 1.0

La dificultad de renovación pedagógica en las experiencias con TIC nos enfrenta a que su presencia en contextos educativos no significa cambios de modelos pedagógicos, de metodologías didácticas ni de explotación de las posibilidades educativas de las mismas. Bernal Galindo (2010) nos hace un análisis sintético de las diferencias entre el primer momento desde la década de los 90 y cómo se avanza de la web 1.0 a la web 2.0, destacando que no llega con disponer de las posibilidades tecnológicas que van evolucionando. El cambio se da cuando también se evoluciona en los roles activos de los usuarios. Nosotros nos planteamos que la utilización de PLATEGA en la educación a distancia no provocó una evolución en el uso de las TIC y no responde a los cambios en docentes y discentes que serían los que promueve la web 2.0. La generación de nuevos escenarios se refiere a la actividad, la interacción y la colaboración mediada con TIC y hacer las mismas cosas tradicionales soportadas por tecnologías responde a otros modelos (Cabero, Castaño y Romero, 2007).

¿Promueve PLATEGA un modelo obsoleto para la enseñanza a distancia? Desde nuestro punto de vista sí, ya que desde la Administración se incentiva el uso de la plataforma para desarrollar experiencias de aprendizaje típicas de la web 1.0. Entendemos por web 1.0 el escenario tecnopedagógico en el que se utilizan herramientas meramente expositivas, bastante usuales entre los docentes que se enfrentan a su primera experiencia de e-learning. En la web 1.0 se utiliza la tecnología como soporte de una metodología transmisiva, en la que el conocimiento reside únicamente en el profesor y

el estudiante es un simple receptor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este sistema jerarquizado (y no horizontal), en el que el conocimiento fluye del docente al alumno, es inadecuado para la Formación Profesional a distancia, donde deberían impartirse contenidos con un marcado carácter procedimental y explotar las posibilidades didácticas que nos proporciona el e-learning 2.0. En la web 1.0 se virtualizan los contenidos y los procesos sin adaptarlos al nuevo escenario. Se podría argumentar que la metodología de enseñanza no es una cuestión que tenga que ver con la herramienta software que se utilice. Sin embargo, del mismo modo que un martillo determina cómo clavaremos una punta, la utilización de una tecnología concreta puede facilitar o no la puesta en marcha de determinadas situaciones de enseñanza y experiencias de aprendizaje.

Así, la metodología de enseñanza que se utiliza en la FP a distancia en Galicia está muy determinada por la propia Administración, que no plantea un modelo flexible en absoluto. Nos referimos tanto a la selección de la herramienta tecnológica y la imposibilidad de integración de otras complementarias como la política sobre los contenidos de enseñanza y su formato. La Consellería de Educación se encarga de subir los materiales del módulo correspondiente en el aula de Moodle prediseñados por otros agentes externos ajenos al profesorado –en muchos casos estos materiales ya incluyen actividades de aprendizaje– y el docente tiene que ir “abriendo” los mismos en la plataforma educativa a medida que se avanza en la programación. La utilización de los materiales educativos institucionales es obligatoria y, aunque se permite que el docente los amplíe, no se pueden modificar. Asimismo, la estructura del curso en PLATEGA con sus unidades, el foro, etc. viene determinada por la Administración.

Podemos afirmar que las decisiones nucleares sobre el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje no las adopta el profesorado, sino que se limita a ejecutar un diseño de instrucción externo y muy poco flexible, con un margen de intervención mínimo en el desarrollo de la práctica. Resulta sorprendente este planteamiento que evidencia una devaluación de la profesión docente y una enfoque tecnicista y obsoleto, no sólo de la educación en general, sino de la formación a

distancia en particular.

Por lo tanto, el modelo que se promueve gira en torno a la falta de autonomía y reconocimiento del profesorado y a la mera distribución de contenidos –esencialmente colgando “apuntes” en formato PDF–, así como a la utilización del correo y del foro como únicas herramientas para la comunicación. Lamentablemente, como vamos a ver en breve, esto es lo que nos confirman los resultados del estudio.

Moodle, y por extensión PLATEGA, posee una gran cantidad de herramientas para desarrollar la actividad docente. Para una explicación detallada de la funcionalidad de cada herramienta puede visitarse la página de Moodle: <http://www.moodle.com>. Es cierto que algunas de ellas permiten poner en práctica un aprendizaje más colaborativo y personalizado. Sin embargo, la propia estructura de este tipo de plataformas y su rigidez muestran dificultades serias para incorporar metodologías no transmisivas (Salinas, 2012). Veamos rápidamente qué herramientas proporciona Moodle para desarrollar la práctica docente.

En la terminología Moodle, al referirse a las herramientas se habla de recursos (entre los que encontramos la inclusión de enlaces, etiquetas, carpetas, etc.), y de actividades (entre las que encontramos foros, entregas de tareas, etc.). Esta clasificación no es, desde nuestro punto de vista, clara, ya que los diferentes tipos de herramientas se encuentran mezcladas. Así, por ejemplo, la herramienta “Paquete SCORM” que frecuentemente se utiliza como un recurso dentro del aula se considera una actividad. Para facilitar el análisis las hemos agrupado en cinco categorías:

* **Comunicación.** Son herramientas que permiten la comunicación entre los participantes, tanto estudiante-profesor como estudiante-estudiante. Entre ellas encontramos: Crear un Foro y crear un Chat.

* **Contenidos.** Son recursos utilizados por los docentes para crear o dar acceso a contenidos relacionados con la materia. Entre ellas encontramos: incluir enlaces, crear una página web dentro del curso, utilizar el recurso External Tool (Herramienta externa), utilizar la

herramienta Lección (Lesson) e incluir un paquete IMS o SCORM.

* **Actividades de enseñanza y aprendizaje.**

Encontramos aquí herramientas que requieren la participación activa del alumnado, así como actividades de evaluación (entrega de tareas, por ejemplo). Entre ellas encontramos: crear tareas de entrega de archivos (Assignment), crear tareas en línea (Assignment), utilizar el recurso Glosario (Glossary), utilizar la herramienta Cuestionario (Quizz), utilizar la herramienta Base de Datos (Database), utilizar la herramienta Wiki, utilizar la herramienta Taller (Workshop) y trabajar con la herramienta grupos.

* **Organización.** Permiten al docente organizar el aula para conseguir una mejor visualización o estructura de la materia, aunque no representan contenidos educativos. Por ejemplo, una etiqueta para indicar el título de un conjunto de recursos. Desde el punto de vista de las experiencias de aprendizaje no son significativas. Entre ellas encontramos: crear carpetas dentro del curso y crear etiquetas dentro del curso.

* **Análisis y seguimiento del alumnado.** Son herramientas que posibilitan obtener informes individuales o de grupo, analizar el progreso individual de cada estudiante, evaluar la propia práctica docente, etc. Por lo tanto, son fundamentales para dar *feedback* a los estudiantes, así como para recibirlo. Entre ellas encontramos: crear informes, utilizar la herramienta Consulta (Choice), utilizar la herramienta Encuesta (Survey), y utilizar el Módulo de encuesta (Feedback).

Prácticamente ninguna de estas herramientas, salvo algunas relacionadas con las actividades de enseñanza-aprendizaje (Wiki, Workshop y grupos) y las de análisis y seguimiento (que permiten al alumnado opinar sobre el propio proceso de enseñanza), facilita el cambio de metodología.

Sin embargo, como vemos a continuación, las herramientas que facilitarían la puesta en práctica de un modelo más horizontal y flexible apenas se utilizan. En el otro extremo, dentro de las cinco herramientas más usadas, encontramos las típicas del modelo transmisivo: “Incluir

enlaces” (relacionada con el acceso a los contenidos) “Crear un foro” (relacionada con la comunicación lineal con los estudiantes), “Entrega de archivos” y “Tareas en línea” (relacionadas con actividades de enseñanza-

aprendizaje), así como “Crear carpetas” (relacionada con la organización de contenidos en el aula virtual). Veámoslo en detalle en la siguiente Tabla:

	Sí	No	Lo desconozco	N
Incluir enlaces	94%	4%	2%	47
Crear tareas de entrega de archivos (<i>Assignment</i>)	89%	7%	4%	47
Crear un Foro	74%	24%	2%	47
Crear tareas en línea(<i>Assignment</i>)	74%	20%	6%	47
Crear carpetas dentro del curso	72%	21%	7%	47
Utilizar el recurso Glosario (Glossary)	54%	39%	7%	47
Utilizar la herramienta Cuestionario (<i>Quizz</i>)	46%	43%	11%	46
Crear un Chat	45%	53%	2%	46
Crear informes	39%	50%	11%	46
Crear etiquetas dentro del curso	38%	47%	15%	46
Utilizar la herramienta Consulta (Choice)	26%	52%	22%	46
Trabajar con la herramienta grupos	24%	63%	13%	46
Crear una página web dentro del curso	15%	68%	17%	46
Utilizar la herramienta Base de datos (Database)	15%	69%	26%	46
Utilizar el recurso External Tool (Herramienta externa)	13%	36%	51%	46
Utilizar la herramienta Encuesta (Survey)	13%	61%	26%	45
Utilizar el Módulo de encuesta (Feedback)	11%	59%	30%	46
Utilizar la herramienta Lección (Lesson)	9%	59%	33%	46
Utilizar la herramienta Wiki	7%	67%	26%	46
Incluir un paquete IMS o SCORM	6%	68%	26%	46
Utilizar la herramienta Taller (Workshop)	4%	61%	35%	46

Tabla 1. Herramientas de PLATEGA ordenadas de mayor a menor uso

La herramienta más utilizada por el profesorado para apoyar su práctica docente es “Incluir enlaces” (el 94% del profesorado la utiliza). Aunque esta herramienta se puede utilizar para facilitar el desarrollo de estrategias didácticas como: ofrecer diversidad de recursos para aprender sobre un tema (aprendizaje flexible); promover que visiten lugares o experiencias, de forma virtual, fuera del centro (aprendizaje activo); o promover que analicen información de varias fuentes para la resolución de problemas (aprendizaje abierto), en la práctica se utiliza para complementar los contenidos educativos que proporciona la Administración mediante “apuntes” propios desarrollados por el profesorado, o material de terceros disponible en la Red. Es una herramienta clásica en el modelo transmisivo.

Otra herramienta utilizada mayoritariamente es “Crear tareas de entrega de archivos (*Assignment*)” (89%) y “Crear tareas en línea” (74%). Ambas son herramientas típicas de evaluación del estudiante que requieren su participación activa y a través de las cuales se puede proporcionar *feedback*. Por lo tanto, están también relacionadas directamente con estrategias didácticas que fomentan el aprendizaje autónomo (“Proporcionar *feedback* para mejorar su trabajo” o “Promover la reflexión y el análisis sobre su progreso en la realización de las actividades”). Sin embargo, en la práctica se utilizan como repositorio de las entregas de los estudiantes.

Nos encontramos también con que muchos docentes emplean la herramienta “Crear un foro” (74%), que está íntimamente relacionada con estrategias didácticas para promover el *feedback* entre los estudiantes, plantear situaciones para que puedan debatir su trabajo entre ellos o promover la expresión e intercambio de sus conocimientos y opiniones sobre un tema –es decir, para fomentar la interacción y la participación–. También se pueden utilizar con el objeto de proporcionar *feedback* para mejorar su trabajo –lo cual favorece el aprendizaje autónomo–. Otra herramienta de estas características es “Crear un chat” utilizada por el 45% del profesorado. Además, como veremos más adelante, los docentes manifiestan dificultades para establecer debates entre los estudiantes o para comunicarse con ellos, debido frecuentemente a la escasa o

nula participación en los foros.

Para organizar y estructurar el aula virtual los docentes emplean principalmente la herramienta “Crear carpetas dentro del curso” (72%). Un porcentaje importante utiliza también la herramienta “Crear etiquetas dentro del curso” (38%). La función del profesorado se ve limitada, por tanto, a la reagrupación de los materiales institucionales. No tienen la posibilidad de modificarlos y mucho menos de participar en el diseño de los mismos, por lo que tienen un escaso margen de maniobra.

Por otra parte, observamos que de todas las actividades de enseñanza-aprendizaje que ofrece Moodle, solamente la herramienta “Utilizar el recurso Glosario (*Glossary*)” (54%) es utilizada por una mayoría de los docentes. Aunque esta actividad podría estar relacionada con estrategias didácticas como la participación y el aprendizaje activo, en la práctica se reduce a un diccionario de términos y conceptos relacionados con la materia.

Sin embargo, podemos afirmar, a la vista de los datos, que el profesorado prácticamente no usa otras herramientas específicas que ofrece PLATEGA para fomentar la interacción y la participación (“Promover la elaboración de aportaciones conjuntas que incluyan contribuciones de cada participante en una actividad” o “Proponer actividades de grupo para aprender con otros compañeros), como la herramienta “Taller (*Workshop*)”, usada para trabajar en grupo y facilitar la comunicación multidireccional (sólo es usada por el 4% de los docentes), o la herramienta Wiki que sólo la usan el 7%. Ambas herramientas permiten desarrollar procesos de aprendizaje abierto (“Promover la expresión e intercambio de sus conocimientos y opiniones sobre un tema”) y autónomo (“Promover la autoevaluación de la calidad del trabajo que realiza cada estudiante”). Cabría esperar que usaran herramientas externas, como las que proporciona el software social (por ejemplo: Mediawiki, blogs, Twitter, *podcasts*, etc.) para suplir éstas pero, como veremos más adelante, no es el caso.

Nos encontramos con que casi la mitad de los docentes afirma “Utilizar la herramienta Cuestionario (*Quizz*)” (46%), la cual se emplea, frecuentemente, como instrumento de evaluación para valorar los conocimientos del

alumnado sobre una materia, así como para la autoevaluación, ya que es posible proporcionar *feedback* a través de ella (permite hacer comentarios a las respuestas de los estudiantes y/o mostrar las respuestas correctas). Por tanto, esta herramienta podría estar vinculada con estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo (“Promover la reflexión y el análisis sobre su progreso en la realización de las actividades” y “Proporcionar *feedback* para mejorar su trabajo”). Sin embargo, tenemos evidencias, obtenidas de las entrevistas realizadas, que señalan que frecuentemente no se utiliza para dar *feedback*, sino sólo como herramienta de evaluación sumativa.

Un porcentaje muy bajo del profesorado encuestado utiliza la herramienta “Crear informes” (39%) que permite realizar un análisis y seguimiento del alumnado. Este hecho es especialmente relevante ya que en el contexto de enseñanza a distancia, sin su uso, se dificulta la tarea de motivación del estudiante, lo cual puede terminar por hacer que se descuelgue y

abandone.

Se observa también que la herramienta “Consulta (*Choice*)” tiene un uso minoritario (26%) entre el profesorado, a pesar de que permite poner en marcha actividades relacionadas con estrategias didácticas para el aprendizaje flexible (“Dar algún margen de elección sobre los contenidos de la materia que van a aprender” y “Ofrecer diferentes opciones para poder elegir cómo demostrar los conocimientos”) y autónomo (“Promover la reflexión y el análisis sobre su progreso en la realización de las actividades”).

Del mismo modo, los datos obtenidos, reflejados en la Figura 2, muestran que los docentes no utilizan prácticamente las herramientas de la plataforma educativa para evaluar su práctica docente, ya que las dos actividades que proporcionan esta funcionalidad obtienen una puntuación muy baja: la herramienta “Encuesta (*Survey*)” (13%) y el “Módulo de encuesta (*Feedback*)” (11%).

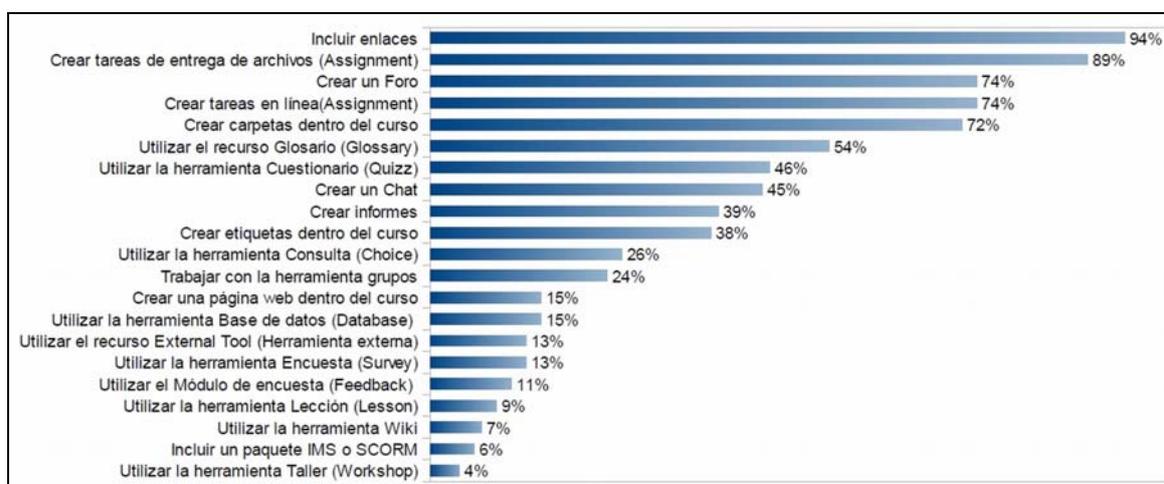


Figura 2. Uso de los recursos de PLATEGA

Sólo uno de cada tres docentes afirma utilizar más de la mitad de las herramientas disponibles. Además, el 43% de las herramientas no superan el 15% de uso. Por otra parte, tan sólo 6 de las 21 herramientas disponibles (el 29%) son utilizadas por más de la mitad de los docentes. Estos datos son muy alarmantes si tenemos en cuenta que PLATEGA es la única herramienta disponible para el desarrollo de la enseñanza en la Formación Profesional a distancia en Galicia y por tanto el único recurso

de apoyo al aprendizaje del que dispone el alumnado.

Por tanto, vemos claramente que el uso que se hace de la plataforma institucional es el basado en la distribución de contenidos. Se utilizan pocas herramientas de PLATEGA para apoyar la práctica docente destacando un menor uso (y minoritario) de aquellas que permitirían poner en marcha actividades orientadas al aprendizaje activo, colaborativo y autónomo. Las herramientas de uso más frecuente y

mayoritario nos muestran que se desarrolla un modelo pedagógico transmisivo, propio de la enseñanza tradicional, que en un contexto de no presencialidad acentúa aún más sus limitaciones y podría explicar las tasas de abandono existentes, así como los resultados académicos.

3.2. Dificultades para desarrollar estrategias didácticas

¿Dificulta PLATEGA el desarrollo de las estrategias didácticas de los docentes? Podemos afirmar que sí, al menos, para un número significativo de docentes, si tenemos en cuenta los usos descritos de las herramientas disponibles. Veremos ahora, en primer lugar, el nivel de satisfacción del profesorado a la hora de desarrollar su práctica docente con PLATEGA, complementando así la descripción de las prácticas que se llevan a cabo con su opinión

sobre las herramientas y materiales de que disponen. En segundo lugar, mostraremos también en qué ámbitos encuentran más dificultades para llevar a cabo sus experiencias de aprendizaje, lo que nos ayudará a comprender el entramado complejo de esta modalidad de enseñanza (rigidez, falta de recursos y formación para un cambio de modelo).

Se han utilizado estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mediana, moda y distribución de frecuencias) para analizar el nivel de satisfacción.

A continuación se muestran la media y la desviación típica (Tabla 2). Las puntuaciones en la escala Likert para esta variable del cuestionario están codificadas de 1 a 5 (Totalmente en Desacuerdo-Absolutamente de Acuerdo).

	Media	Desviación típica	Mediana	N
Valoración global	2.74	0.93	3	46

Tabla 2. Valoración global del nivel de satisfacción en relación con el uso de PLATEGA

La media de 2,74 sobre 5 (Tabla 2) apenas supera el “aprobado” y consideramos que muestra un nivel de satisfacción insuficiente y

claramente mejorable. Profundicemos en el análisis a través de la distribución de frecuencias en la siguiente tabla:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	9%	9%
En desacuerdo	15	32%	41%
De acuerdo	16	35%	76%
Bastante de acuerdo	11	24%	100%
Absolutamente de acuerdo	0	0%	
Total:	46	100%	

Tabla 3. ¿PLATEGA te permite desarrollar todas tus estrategias didácticas fácilmente?"

Vemos que la moda es 3 y el rango es 4, siendo el mínimo 1 y el máximo 4 (Tabla 3). Es

decir, ningún docente ha afirmado estar absolutamente de acuerdo con el ítem “La plataforma institucional te permite desarrollar todas tus estrategias didácticas fácilmente”. El

34% afirma estar bastante de acuerdo y el 35% de acuerdo, mientras que un significativo 41% afirman estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (Figura 3).

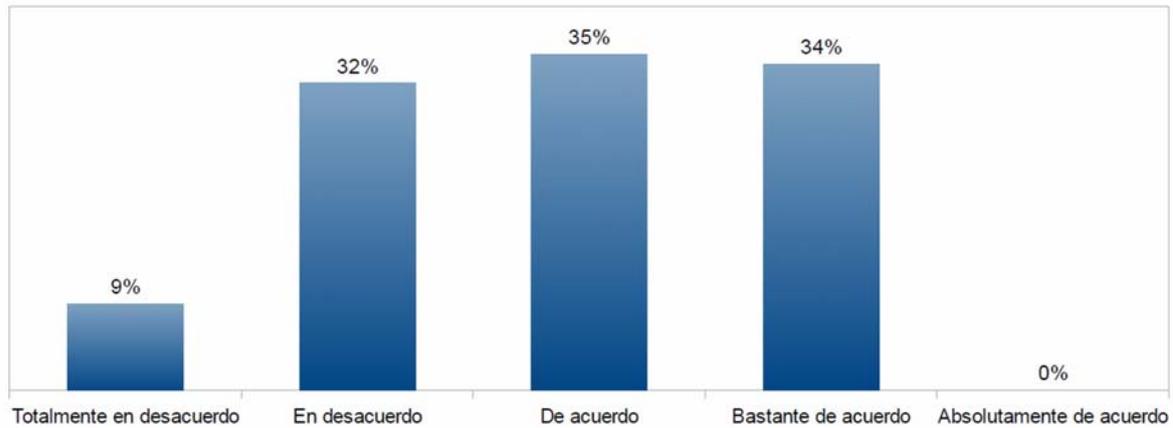


Figura 3. ¿PLATEGA te permite desarrollar todas tus estrategias didácticas fácilmente?

Veamos a continuación en qué ámbitos afirman tener los docentes más dificultades para desarrollar su práctica docente. Al ser una pregunta abierta hemos realizado un análisis organizando las respuestas por categorías que se incluyen a continuación. Como podemos ver de las categorías y subcategorías extraídas de las aportaciones del profesorado son muchas, y muy diversas, las limitaciones manifestadas.

En el ámbito de la comunicación y trabajo en grupo (Tabla 4) se encuentran con

limitaciones técnicas como, por ejemplo, la falta de herramientas para realizar presentaciones de trabajos en grupo –que podrían suplirse con herramientas complementarias como los Webminar– pero también con dificultades en la participación y el debate, que podrían estar más vinculadas a la necesaria preparación del profesorado para guiar los debates, coordinar foros o hacer un seguimiento continuado al alumnado a distancia que potencie la continuidad del proceso.

Estrategias relacionadas con la comunicación y el trabajo en grupo

- “Exposiciones orales de los trabajos realizados en equipo”.
- “La comunicación con el alumnado se hace complicada ya que en muchos casos no participan ni leen los foros”.
- “Debates entre los estudiantes”.
- “La herramienta Chat no es adecuada para el número de estudiantes”.
- “La comunicación escrita no es la más adecuada. Si no vienen a las tutorías presenciales hay explicaciones que no son fáciles de hacer escribiendo”.
- “Un sistema de foros más rápido”.

Tabla 4. Dificultades en las estrategias relacionadas con la comunicación y el trabajo en grupo

En cuanto al seguimiento y evaluación del alumnado (Tabla 5) se encuentran con limitaciones para realizar esta tarea de forma completa, registrando toda la actividad planificada en el proceso formativo. Por otro lado, existe un desconocimiento del profesorado

sobre cómo algunas de las herramientas de los EVEA permiten gestionar actividades y realizar una evaluación continua con el necesario *feedback* durante el proceso (por ejemplo, la herramienta “Encuesta (*Survey*)” o el “Módulo de encuesta (*Feedback*)”).

Seguimiento del alumnado

- “Es difícil o imposible conocer la evolución personal de cada estudiante, por lo que no se pueden plantear muchas de las estrategias del aula presencial”.
- “La observación directa y la evaluación continua del rendimiento”.
- “La observación del proceso de aprendizaje del alumnado”.
- “El seguimiento tutorial”.
- “Correcciones”.

Tabla 5. Dificultades para el seguimiento del alumnado

Una de las dificultades más acusadas es la relacionada con los contenidos prácticos de las materias y su ejercitación y puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 6) que es, a nuestro juicio, uno de los “caballos de batalla” en la Formación Profesional a distancia, puesto que requiere una inversión importante en el desarrollo de simuladores virtuales y herramientas que permitan el trabajo en remoto. Aún asumiendo esta limitación y haciendo un especial hincapié en la necesidad de invertir en este tipo de materiales, si realmente preocupa la

calidad y los resultados de la formación, hemos de afirmar que el desarrollo de habilidades prácticas requiere la puesta en marcha de una enseñanza no memorística-transmisiva. Por tanto, es necesario un cambio en la cultura profesional del profesorado que imparte en esta modalidad, así como una formación pedagógica orientada a la creación de materiales de enseñanza y al desarrollo de actividades de aprendizaje basadas en la creación y construcción de conocimiento, además de en la resolución de problemas.

Dificultades para desarrollar los contenidos prácticos

- “Las prácticas de taller presencial en muchos casos no son trasladables a los alumnos de distancia”.
- “Los contenidos prácticos resultan muy complicados de asimilar sin la asistencia a las tutorías presenciales voluntarias”.
- “Se necesitan programas informáticos que los alumnos no pueden tener por falta de licencia. Es imposible trabajar ciertos módulos sin los programas informáticos”.
- “El desarrollo práctico”.
- “Trabajos de análisis de actualidad”.
- “Vídeos didácticos con las clases presenciales para los que no pueden asistir”.

Tabla 6. Problemas para desarrollar los contenidos prácticos en la modalidad a distancia

El profesorado encuestado destaca también como dificultad la rigidez del sistema de formación a distancia implementado y su falta de participación en el diseño del mismo (Tabla 7). Es inconcebible que la capacidad de decisión sobre el proceso de enseñanza se retire al profesorado y se les convierta en meros ejecutores de un diseño realizado externamente y sin tener en cuenta las características del contexto de enseñanza-aprendizaje que ni siquiera pueden flexibilizar o adaptar. Como ya

hemos comentado subyace una devaluación del conocimiento profesional de los docentes y una imposición clara de un modelo técnico y piramidal en el que la Administración controla y determina lo que se hace en “el aula”. Este sistema y, en concreto, esta decisión inicial, entendemos que es la primera gran barrera y pilar en el que se asienta la falta de éxito de la Formación Profesional a distancia en Galicia. También supone un derroche de recursos humanos cualificados y un contexto profesional con elevadas dosis de frustración.

Rigidez de la estructura del aula e imposibilidad de modificación de la misma

- “No podemos cambiar nada. Prácticamente las estrategias se limitan a subir ficheros a una carpeta ya creada en cada Unidad Didáctica”.
- “No se puede alterar la secuencia de contenidos”.
- “No podemos decidir el orden de las Unidades Didácticas que vienen impuestas”
- “Necesitaríamos poder decidir una bibliografía adecuada para que los alumnos pudieran aprender correctamente”.
- “La organización y presentación de nuevos contenidos, no permiten la modificación de la estructura del curso”.
- “La rigidez de PLATEGA”.

Tabla 7. Problemas relacionados con la rigidez de la estructura del aula

Los contenidos constituyen, a nuestro juicio, el segundo pilar o “nudo gordiano” del sistema en el que se asienta el fracaso del mismo (Tabla 8). El profesorado reacciona ante la imposición de los contenidos que debe utilizar y

el formato en que se presentan. Fundamentalmente existe una discrepancia lógica (puesto que el profesorado es el experto) con la selección de contenidos, su carácter lineal y poco práctico y su falta de actualización.

Contenidos cerrados y desactualizados que condicionan las estrategias didácticas

- “Cualquier estrategia didáctica está muy condicionada por unos contenidos escasos y desactualizados”.
- “Los contenidos didácticos se encuentran anticuados”.
- “Los contenidos no exponen todo lo que es necesario aprender”.
- “Se necesitan actualizaciones rápidas de los contenidos”.
- “No estoy de acuerdo con seguir los apuntes y contenidos de la plataforma, ya que están desfasados, no se actualizan y su estructuración no es la adecuada”.
- “Los contenidos no entran en el fondo de las cuestiones. Hay muchísimos contenidos que no están tratados”.
- “La plataforma debería permitir trabajar sobre apuntes propios”.
- “Más autonomía e independencia del profesorado responsable. El profesorado es suficientemente inteligente y está suficientemente preparado como para facilitar al alumnado las UD correspondientes al módulo”.
- “La contenidos deberían tener más ejemplos prácticos”.

Tabla 8. Dificultades relacionadas con los contenidos proporcionados por la Administración

Como vemos a continuación, el profesorado realiza aportaciones concretas y subsanables en cuanto a la configuración de PLATEGA, su interfaz y las ayudas disponibles para su uso, tanto para el profesorado como para el alumnado (Tabla 9) (formación de usuarios,

formación didáctica del profesorado, guías y manuales, etc.). Probablemente –y esta es una limitación de la mayoría de los EVEA institucionales– el diseño de estos escenarios virtuales debe realizarse basándose en los requisitos didácticos (no técnicos) y desde el punto de vista de la “experiencia del usuario/a”.

Dificultades para el manejo de la interfaz de la plataforma y de sus herramientas

- “Integración en la plataforma de programas informáticos específicos de los módulos”.
- “La utilización de la herramienta bases de datos es difícil”.
- “Mala y decadente documentación de la plataforma”.
- “En general al profesorado y al alumnado nos parece una interfaz poco amigable”.
- “Los estudiantes no se enteran bien de la información que les llega de los diferentes módulos, mezclan la información de los foros, los calendarios, etc”.
- “Los estudiantes sólo se relacionan bien con la herramienta tarea”.
- “No sé cómo evaluar un examen presencial en la plataforma”.
- “La organización de la plataforma es dispersa”.
- “Los resultados de aprendizaje y criterios de realización no pueden obtenerse con los medios facilitados en la plataforma, es imposible”.

Tabla 9. Dificultades para el manejo de la interfaz de la plataforma y de sus herramientas

Finalmente, destacar también como necesidades de mejora y dificultades las implicaciones de planificación, preparación y seguimiento individualizado que exige la enseñanza a distancia y que, en opinión de los profesores, requiere una mayor dedicación y carga lectiva para desarrollar la actividad formativa bajo parámetros de calidad (Tabla 10). Evidentemente, este planteamiento lo realiza el profesorado entendiendo que la responsabilidad del proceso formativo recae sobre él y, por tanto,

requiere tiempo de planificación, diseño de materiales, configuración del aula virtual, diseño de actividades de aprendizaje, revisión, *feedback* y seguimiento continuo. Puede que el legislador, la Administración, que en el modelo vigente retira al profesional de la enseñanza la capacidad de decisión sobre aspectos clave, como hemos visto, entienda, de acuerdo con su enfoque tecnista, que al extraer estas competencias al profesor requiera menos tiempo la actividad lectiva, lo que supone un error de planteamiento mayúsculo.

Falta de tiempo que dificulta el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas

- “Se necesita más tiempo en la educación a distancia, por lo que no se puede dar la misma carga lectiva al módulo que presencialmente”.
- “Mi carga lectiva me parece insuficiente para trabajar con garantías”.

Tabla 10. Dificultades relacionadas con la dedicación necesaria

3.3. Uso de herramientas externas a la plataforma

¿Utilizan los docentes otras herramientas complementarias a PLATEGA para desarrollar sus experiencias de aprendizaje? A la vista de los resultados podemos afirmar que no, al menos una gran mayoría no lo hace. Por lo tanto, a pesar de que la plataforma institucional y el modelo pedagógico, como hemos visto, presentan problemas para llevar adelante la práctica educativa no se están utilizando herramientas externas para complementarlo.

¿A qué puede ser esto debido? Desde nuestro punto de vista, a pesar de que el profesorado tiene libertad para utilizar otras metodologías, herramientas, etc., una estructura tan rígida del modelo como la que hemos comentado no favorece que el profesorado explore estrategias didácticas de carácter más horizontal y abiertas. Además, el propio marco de trabajo –la formación reglada, falta de tiempo, falta de conocimiento para la integración didáctica de las TIC, etc.– limita enormemente el campo de acción. Indudablemente, sin la formación necesaria y en el escenario que se plantea (altamente “encorsetado” y sin apenas

opciones de adaptación) es complicado aventurarse a explorar. De hecho, una gran mayoría de los docentes (70%) afirman no hacer uso de herramientas externas a Moodle.

Este es un hecho destacable teniendo en cuenta que los docentes afirman, como vimos anteriormente, utilizar pocas herramientas de la plataforma y que, además, tienen dificultades para desarrollar sus estrategias didácticas con ella. Cabría esperar que las herramientas menos utilizadas de PLATEGA, orientadas hacia un modelo más social del aprendizaje, se complementaran con otras herramientas externas, por ejemplo, para el trabajo en grupo. Sin embargo, en general, no es así. Veamos qué tipos de herramientas complementarias se utilizan:

- * Software específico de la familia profesional.
- * Simuladores del Ministerio de Educación o específicos de la rama (redes de ordenadores, electrónica, etc.)
- * Búsquedas guiadas en Internet.
- * Páginas de información y recursos relacionadas con los módulos.
- * Pizarra digital.

Dentro de las herramientas 2.0 nos encontramos con las siguientes:

- * Dropbox o similar.
- * Youtube o similar.
- * Blogs.
- * Prezzi.

Es destacable el hecho de que algunos docentes ante la pregunta anterior incluyan herramientas TIC “clásicas” como: ordenadores, cañón, escáner, hoja de cálculo o PowerPoint, lo que puede indicar cierto desconocimiento de las herramientas 2.0, de sus bases conceptuales, diversidad disponible y posibilidades de uso educativo e integración y complementariedad con los EVEA.

3.4. Frecuencia y hábitos de uso

Antes de finalizar queremos también mostrar cuándo y con qué frecuencia se conectan los docentes, así como el alumnado, a la plataforma educativa. Esto nos da una idea, entre otras cosas, del nivel de implicación de los participantes, de si el *feedback* se realiza a tiempo, etc. Una de las principales causas de fracaso en la formación –y en la formación a distancia más aún– es la desmotivación del estudiante. Si el profesorado tarda en exceso en contestar a las preguntas de los foros, no hace un seguimiento continuado, no promueve una interacción en el proceso o no dinamiza su aula frecuentemente se corre el riesgo de que el alumnado abandone rápidamente.

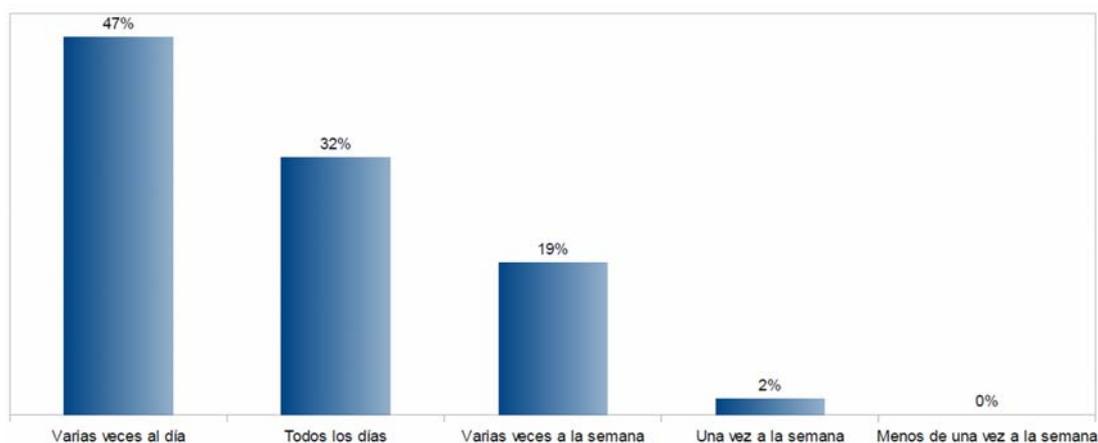


Figura 4. Frecuencia de conexión de los docentes a PLATEGA

A la vista de los datos (Figura 4), podemos decir que una gran parte del profesorado de la FP a distancia afirma conectarse a la plataforma institucional varias veces al día (47%) o todos los días (32%), siendo pocos los que consideran que no se conectan a diario (19%) o sólo una vez por semana (2%). Aún con estos porcentajes minoritarios que rondan el 20%, resulta alarmante, en un contexto de formación a distancia en el que la plataforma institucional constituye el único medio de interacción durante el proceso formativo, que en torno a una quinta parte del profesorado no mantenga una “presencia” (léase este término en su justa interpretación que no hace referencia a “estar”, sino a “interaccionar” con las herramientas, contenidos y usuarios, aunque estos no demanden explícitamente algo) continuada en la plataforma formativa.

Asimismo, los docentes que afirman conectarse siempre o casi siempre durante el fin

de semana representan una gran mayoría (73% en total). Sólo una minoría afirma conectarse sólo a veces (15%), casi nunca (6%) o nunca (6%) durante el sábado o el domingo. Léase y téngase en cuenta aquí el nivel de compromiso de los docentes en general para dar continuación al proceso, que va más allá de la jornada laboral. Por tanto, podemos afirmar que la frecuencia de conexión de los docentes es elevada y no debería representar un problema a la hora de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

En relación con la frecuencia de conexión del alumnado (Figura 5) la mayoría de los docentes afirman que sólo uno de cada cuatro estudiantes se conecta casi todos los días, lo que supone un dato alarmante en tanto en cuanto existe una concepción del aprendizaje en solitario o probablemente una desmotivación clara. Además, un 26% de los docentes consideran que sólo un 10% de sus estudiantes se conectan casi todos los días.

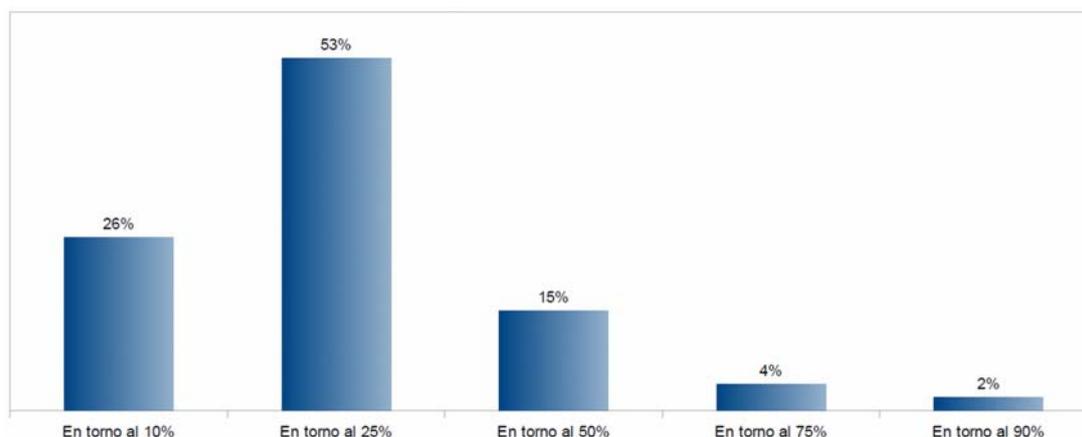


Figura 5. Estimación sobre la conexión diaria de los estudiantes al aula virtual

Poniendo en paralelo los hábitos de conexión y frecuencias de profesorado y alumnado, así como las metodologías y tipos de materiales didácticos empleados –que como valoraba el profesorado carecían de practicidad y actividades–, podemos afirmar que, probablemente, ese modelo transmisivo predominante, inducido por tantas variables, puede estar en la base (además de otras cuestiones como dedicación, motivación o situaciones personales) de estos porcentajes, tan poco continuados, de “presencia” del alumnado.

Sólo unos pocos docentes (15%) afirman que la mitad de los estudiantes matriculados en su materia se conectan casi a diario. Asimismo, un 4% de los docentes estiman que el 75% de sus estudiantes se conectan casi a diario y un mínimo 2% de los docentes afirman que se conectan al aula virtual casi a diario en torno al 90% de sus estudiantes.

Por tanto, podemos afirmar que la frecuencia de conexión de la mayoría de los estudiantes, según el criterio de los docentes, es

muy baja, lo cual podría ser determinante para no poder seguir con éxito los estudios a distancia.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que, efectivamente, PLATEGA –el EVEA institucional de la Xunta de Galicia– se está utilizando en la Formación Profesional a distancia como una herramienta 1.0, es decir, para replicar el modelo pedagógico de la enseñanza tradicional mediante la distribución de contenidos, el envío de correos y la comunicación lineal mediante foros. Tal y como indica De Paz (2001), Moodle puede ser una buena puerta de entrada a las TIC, sin embargo, trabajos como los de Urbina y Salinas (2014) sugieren que las tendencias en cuanto al uso de los EVEA institucionales van en otra dirección, principalmente hacia la integración de los entornos informales y formales de aprendizaje a través de los PLE.

El uso didáctico de las herramientas de PLATEGA para apoyar la práctica docente se limita a un conjunto reducido de actividades que son, principalmente, las que apoyan el modelo transmisivo. Asimismo, la comunicación y las discusiones se producen únicamente entre los usuarios que pueden entrar en la plataforma, es decir, profesores y estudiantes, desaprovechando, por tanto, las posibilidades del aprendizaje en red. Otros trabajos como los de Chirino (2008) muestran resultados similares en el uso de las herramientas de la plataforma Moodle por parte de los docentes, en este caso, en contextos universitarios y como apoyo a la docencia presencial. También el trabajo de Betegón, Fossas, Martínez y Ramos (2010) muestra un uso muy limitado de los recursos de Moodle.

Por una parte, es la propia administración educativa la que fomenta un enfoque pedagógico característico de la web 1.0, ya que impone la utilización de los contenidos educativos colgados previamente en formato PDF en el aula y sustrae a los profesionales de la enseñanza de la toma de decisiones clave del proceso de diseño y planificación. Además, la estructura y secuenciación del aula, establecida también por la Administración, es rígida y limita el margen de maniobra a la hora de poner en práctica estrategias didácticas complementarias a las de

la plataforma, ubicando a la herramienta (EVEA y contenidos) en el centro del proceso, en lugar de centrarse en el estudiante y promover un diseño pedagógico adaptado a sus necesidades y regulable.

Por otra parte, las propias herramientas que incorporan los LMS –no exclusivamente PLATEGA– dificultan la integración del EVEA con herramientas para el aprendizaje social –aislando a los participantes–, así como el desarrollo de actividades prácticas características de los módulos de FP. En este sentido, como indican Salinas (2012) y Marín et al. (2014), debería tenderse hacia la integración de los escenarios de aprendizaje no formal, como los que se configuran a través de los PLE, y el entorno virtual institucional, vinculado al aprendizaje formal y mediante el que se gestiona y distribuye el curso. Este tipo de escenarios promoverían a nuestro juicio una mayor interacción y continuidad en el proceso formativo.

Hemos confirmado, asimismo, que PLATEGA no satisface las necesidades de un gran número de docentes a la hora de poner en práctica sus experiencias de aprendizaje, corroborando así que es necesario integrarla y enriquecerla con entornos y herramientas más abiertas, flexibles y adaptadas a la formación práctica. La experiencia de usuario no sólo no es positiva, teniendo en cuenta que el nivel de satisfacción a la hora de poner en práctica sus estrategias de aprendizaje apenas supera el aprobado (media de 2,74 sobre 5), sino que resulta hasta frustrante teniendo en cuenta las limitaciones impuestas al profesorado en el desarrollo de su práctica profesional. Por tanto, podemos concluir que esta herramienta, en su configuración actual, no les permite por sí sola desarrollar sus estrategias didácticas fácilmente.

Hemos visto igualmente que tan sólo una minoría del profesorado de FP a distancia está utilizando herramientas complementarias a PLATEGA. Este hecho, unido a que un número significativo de docentes afirma tener dificultades para desarrollar sus estrategias didácticas, parece indicar que no se están explotando suficientemente las posibilidades didácticas de las TIC en la práctica docente. Se necesita, por tanto, mayor apoyo institucional en aspectos como la integración didáctica de las TIC, para favorecer el cambio de modelo

(formación y recursos). Esta situación hace que sea muy complicada la puesta en marcha de escenarios de aprendizaje orientados hacia un modelo más horizontal, colaborativo y social, más allá de los tradicionales basados en los LMS, que convierten la enseñanza a distancia en una enseñanza incluso menos interactiva y dinámica que la presencial.

Por último, podemos afirmar sin ningún género de dudas que el profesorado de la FP a distancia está muy implicado, ya que el uso que hacen de la plataforma institucional revela frecuencias de conexión diarias, incluyendo los fines de semana. Asimismo, los docentes revelan datos sorprendentes en cuanto a la utilización de la plataforma por parte de sus estudiantes, ya que afirman que las frecuencias de conexión son muy bajas (sólo uno de cada cuatro estudiantes se conecta casi todos los días). Es imprescindible el adecuado seguimiento de las clases virtuales para evitar descolgarse, especialmente en esta modalidad en la que se ha optado por la flexibilidad y no es obligatoria la asistencia presencial (un acierto, desde nuestro punto de vista). Claramente, PLATEGA no se integra con las herramientas y entornos que usan habitualmente los estudiantes (Facebook, Twitter, etc.), o incluso los propios docentes, y requiere un replanteamiento a fondo para ofrecer mejores y más adecuados instrumentos al profesorado de la FP a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arribi Vilela, J. (2013). *Plataformas de e-learning en la FP a distancia en España*. Entrada de blog: <http://fptendencias.blogspot.com.es/2013/03/plataformas-de-e-learning-en-la-fp.html> (accedido 17/02/2014).
- Beasley, Wm. (2012). Infiltrating the Walled Garden. *Hybrid pedagogy: A Digital Journal of Teaching & Technology*. 2 mayo 2012. En línea: http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/Walled_Garden.html (accedido 28/10/2014).
- Betegón Sánchez, L., Fossas Olalla, M., Martínez Rodríguez, E. y Ramos González M. del M. (2010). Entornos virtuales como apoyo a la docencia universitaria presencial: utilidad de Moodle. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLIII*, 273-302. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3170529.pdf> (accedido 05/11/2013).
- Bernal Galindo, R.M. (2010). Integración de la web 2.0 en la Educación Superior. En M.P. Prendes y L. Castañeda (Coord.). *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación, investigación e innovación educativas* (pp.115-140). Sevilla: MAD Eduforma.
- Cabero, J, Castaño, C. y Romero Tena. R. (2007). Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación. En J. Cabero y R. Romero Tena (Coord.), *Diseño y producción de TIC para la formación* (pp.13-28). Barcelona: UOC.
- Chirino Alemán, E. (2008). *Estudio del uso e impacto del sistema de gestión de enseñanza-aprendizaje Moodle en la educación superior*. Tesis doctoral. Departamento de psicología y sociología. Departamento de Didácticas especiales. Universidad de Las Palmas de G.C. En línea: <http://hdl.handle.net/10553/6308> (accedido 4/11/2013).
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. En línea: <http://www.invisiblelearning.com/es/> (accedido 21/3/2013).
- De Paz, C. (2011). Moodle la mejor puerta de entrada al uso de las TIC. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Coord.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC* (pp. 199-201). Madrid: Ariel.
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0*. Entrada de blog: <http://www.downes.ca/post/31741> (accedido 17/02/2014).
- Downes, S. (2008). *Introducing Edupunk*. Entrada de blog: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=44760> (accedido 17/02/2014)
- Lee, M., y McLoughlin, C., (2011). *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Australia: Australian Catholic University. IGI Global, 2011. 1-518. Web. 19 Mar. 2013. DOI:10.4018/978-1-60566-294-7
- Marín, V.I., Lizana A. y Salinas J. (2014). Cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad.

- EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Monográfico “Nuevos Escenarios de Aprendizaje”, 47.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *Construcción de instrumentos de investigación en e-learning. El cuestionario y la entrevista*. FUOC. Material docente de la UOC: PID_00174026
- Mott, J., y Wiley, D. (2009). *Open for Learning: The CMS and the Open Learning Network*. All Faculty Publications. Paper 113. En línea: <http://scholarsarchive.byu.edu/facpub/113> (accedido 19/02/2013).
- Piscitelli, A. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- Rorabaugh, P. (2012). Hack the LMS: Getting Progressive. *Hybrid pedagogy: A Digital Journal of Teaching & Technology*. 5 enero 2012. En línea: http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/Learning_Management.html (accedido 28/10/2014).
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 11 (32). En línea: <http://www.um.es/ead/red/32> (accedido 06/11/2013).
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLE. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- Siemens, G. (2004a). Learning Management Systems: The Wrong Place to Start Learning. *ElearnSpace*. En línea: <http://www.elearnSpace.org/Articles/lms.htm> (accedido 19/03/2013).
- Siemens, G. (2004b). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. En línea: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> (accedido 12/03/2013).
- Sierra, C.A. (2010). La educación a distancia, reduce las distancias. *Punto de Vista*, 1 (2), 75-82
- Urbina, S., y Salinas J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *RED Revista de Educación a Distancia*, 13 (42), 1-16. En línea: <http://www.um.es/ead/red/42/> (accedido 20/09/2014)

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

Seguimiento, tutorización y evaluación de prácticas externas mediante plataforma virtual de trabajo colaborativo: la experiencia en el Grado de Geografía

M^a Rosa Martínez Reynés
rosa.martinez-reynes@uib.es

Joan Estrany Bertos
joan.estrany@uib.cat

Departamento de Ciencias de la Tierra

Miriam Conde Vila
miriam.conde@uib.es

Margarita Inaraja Ramón
marga.inaraja@uib.es

Servicio Campus Extens

Universidad de les Illes Balears

RESUMEN: La amplia implantación de prácticas en empresas en la planificación de los estudios universitarios españoles, a raíz de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, ha implicado la necesidad de introducir elementos de innovación con el objetivo de mejorar el complejo seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje implícito en el desarrollo de los programas de prácticas. El e-portafolio es la herramienta utilizada para integrar tutorización, seguimiento y evaluación de las prácticas externas, mediante una plataforma virtual de trabajo colaborativo entre empresas, profesores y alumnos de tercer curso del grado en Geografía de la Universitat de les Illes Balears, considerando además el carácter transversal de esta ciencia y, por ende, la diversidad de sus nichos de ocupación.

PALABRAS CLAVE: E-portafolio, Prácticas Externas, Tutorización, Evaluación en Competencias

Monitoring, tutoring and evaluation of internship through the e-portfolio: the experience of Geography degree

ABSTRACT: The launching process of the European Higher Education Area has involved a wide implementation of external practices in the planning of the Spanish

University studies. Within this context, there is a need to introduce innovative elements to improve the complex monitoring of the learning-teaching process, included implicitly in the internship programs. The e-portfolio is a tool which may allow the monitoring, tutoring, and evaluation strategy of the internship. The e-portfolio is then applied in a virtual collaborative work between companies, teachers and students at the University of the Balearic Islands in the internship developed during the third year of the Geography degree.

KEY WORDS: E-portfolio, Internship, Tutoring, Skills Evaluation

Fecha de recepción 27/05/2014 · Fecha de aceptación
27/10/2014

Dirección de contacto:

M^a Rosa Martínez Reynés

Departamento Ciencias de la Tierra

Edificio Beatriu de Pinós. Despacho N^o 45

Carretera de Valldemosa, Km 7,5

07122 - PALMA DE MALLORCA

1. INTRODUCCIÓN

El cambio iniciado en los años 90 del siglo XX, a través de la creación de una licenciatura separada de la tradicional Geografía e Historia, supuso el arranque de un proceso de modernización de la Geografía, una de las disciplinas científicas más antiguas. En los albores del siglo XXI, esta modernización ha alcanzado un mayor desarrollo a través de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque el verdadero reto –de esta y de otras muchas disciplinas– es integrar una robusta formación conceptual y epistemológica con las competencias tecnológicas que, a su vez, debería fomentar una mejor definición de los perfiles profesionales así como la visibilidad social en relación directa a la satisfacción de demandas y/o necesidades sociales. En este sentido, las expectativas de los estudiantes y las oportunidades de carrera han producido cambios significativos en los planes de estudios de Geografía en las últimas dos o tres décadas y en multitud de países (Heiges, 1972; Foster, 1982; Clark, Healey y Kennedy, 1990; Esparcia y Sánchez-Aguilera, 2012). Estos cambios incluyen el desarrollo de competencias aplicables fuera del ámbito académico, siendo la inserción profesional uno de los mejores indicadores en la integración de unos planes de estudio según posibilidades profesionales y necesidades sociales (Arrowsmith, Bagoly-Simó, Finchum, Oda y Pawson, 2011).

En el caso que nos ocupa, estos indicadores han sido compilados en el Libro Blanco de Geografía y Ordenación del Territorio (ANECA,

2004), uno de los pilares para el desarrollo de los planes de estudio enmarcados en el EEES. De los 26 planes de estudio de Grado en Geografía aprobados a finales de la primera década de este siglo por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad Académica (ANECA) en las universidades españolas, únicamente 8 apostaron por la obligatoriedad de las prácticas externas. Entre ellas, la Universitat de les Illes Balears (UIB) que, con 12 créditos, realizó una apuesta firme en la formación de los alumnos en habilidades y destrezas, además de conocimientos, en el marco de un perfil profesional bien definido en torno a tres itinerarios de especialización (i.e., ciencias sociales, medio ambiente y ordenación del territorio)¹. Cabe remarcar que las tecnologías de información geográfica no se incluyeron específicamente como itinerario debido a su carácter transversal, aunque sí se plasmaron en un módulo instrumental de 54 créditos obligatorios más 12 optativos, inédito entre los planes de estudio de Geografía de las universidades españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010).

La primera experiencia en la implementación de la asignatura “Prácticas Externas”² de los estudios de Grado en Geografía de la UIB en el curso 2011-2012, hizo que el equipo docente –coordinadora y profesorado tutor–, nos planteáramos avanzar en aquellos aspectos más directamente relacionados con el proceso de evaluación y que creíamos debían mejorarse. La primera evidencia que condujo a este planteamiento fue comprobar que una verdadera evaluación en competencias, formativa, requiere de una dinámica de información-reflexión-interacción muy fluida entre estudiante, profesor tutor y supervisor profesional. Pensamos que esta retroacción, indispensable, no quedaba suficientemente garantizada con la metodología utilizada en ese primer curso académico de implantación. Bien es cierto que, como alerta Zabalza-Beraza

(2011), uno de los errores comunes que se presentan en la organización y desarrollo de los programas de prácticas radica –especialmente en los cursos pioneros– en el consumo de una gran cantidad de energía y recursos para el cuidado y resolución de los aspectos organizativos, en detrimento de otras dimensiones. En el caso de la evaluación, algunas insuficiencias en el proceso o en los recursos pueden conducir a la superficialidad.

A partir de este objetivo general –mejorar el proceso de evaluación en competencias– nos planteamos otros dos más específicos. El primero de ellos fue el de potenciar una buena comunicación e interacción entre los actores del proceso de prácticas desde una plataforma virtual, teniendo en cuenta que, si se lograba, la evolución del aprendizaje de los alumnos sería más visible y, en consecuencia, se facilitaría su evaluación. El segundo objetivo se centró en el diseño de un espacio que ofreciera la posibilidad al alumno de gestionar de forma independiente un repositorio de las evidencias/muestras que plasmaran su proceso de adquisición de competencias, es decir, un e-portafolio.

Para lograr las metas propuestas, se optó por gestionar la asignatura a través de una plataforma de trabajo colaborativo virtual toda vez que entendimos que este tipo de herramientas responden adecuadamente a las estrategias didácticas que la asignatura “Prácticas Externas” demanda. Es indudable que cada materia precisa de modalidades y metodologías específicas, que impone procesos de enseñanza-aprendizaje particulares (De Miguel, 2009), pero lo es también que la comunión entre tecnología y pedagogía que intentamos obtener en la plataforma planteada, si bien no garantiza el éxito, sí resulta ser una condición necesaria (Salinas, Pérez, Darder, Oller y Negre, 2008).

Fue a partir de estas consideraciones que en el curso 2012-2013 se puso en marcha el proyecto de innovación docente “Implementación del e-portafolio en las prácticas externas de Geografía” cuya experiencia analizamos en este artículo. En primer lugar, trataremos de establecer el contexto del e-portafolio como estrategia de evaluación en el ámbito universitario español para, a continuación, analizar su implementación en el Grado de Geografía de la UIB. Finalmente, extraeremos algunas conclusiones que permitan

mejorar los procesos de evaluación y, a su vez, la definición e inserción laboral de los futuros geógrafos.

2. EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO (E-PORTAFOLIO) EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑO (SUE)

Cuando hablamos de portafolio nos referimos a un espacio físico o virtual cuya función radica en ser repositorio de documentos de todo tipo. En el caso que nos ocupa –la aplicación en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje– el portafolio procura la recopilación de todos aquellos materiales, trabajos y documentos que conforman las evidencias de consecución de objetivos de aprendizaje del alumno (Guasch, Guàrdia y Barberà, 2009; Murillo-Sancho, 2012). Aunque su utilización como técnica de evaluación es habitual en Educación Primaria y Secundaria, su implantación en la Educación Superior ha sido menos frecuente. En menor medida aún encontramos esta modalidad en las asignaturas de prácticas en empresas, si exceptuamos aquellos estudios que, por su naturaleza, cuentan ya con una larga experiencia en la implementación de programas de prácticas, como son Trabajo Social, Enfermería o Ciencias de la Educación. Sin embargo, en los últimos años el e-portafolio se ha visto impulsado en el SUE por dos circunstancias. En primer lugar, el desarrollo de campus virtuales y otras iniciativas TIC. En esta línea Santos, Galán, Izquierdo y Del Olmo (2009), inciden en algunas aplicaciones *web* que están teniendo un gran desarrollo en los últimos años y que ofrecen enormes posibilidades en el ámbito de la enseñanza superior, como son: *blogs*, *Wikis*, *postcasting*, *videostreaming*, aplicaciones colaborativas *web*, redes sociales y simulaciones y juegos. Apuntamos sólo algunos datos que muestran claramente que la aplicación de herramientas TIC en el ámbito SUE se encuentra ya muy generalizada. Así, un 62% de las universidades españolas cuentan con un plan específico de formación en tecnologías y metodologías educativas propias de la docencia virtual, mientras que el 87% del personal docente, y casi el 91% de los estudiantes, utilizan la plataforma institucional de docencia virtual (Uceda y Píriz, 2012). En segundo lugar, la implementación de los e-portafolios se debe a la necesidad de adoptar nuevas estrategias didácticas como consecuencia, y en respuesta, a

los retos planteados al profesorado tras la adaptación de los nuevos planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Ambas circunstancias se complementan. Es evidente que la gran información disponible en la actualidad en formato digital, y la existencia de variadas y potentes herramientas TIC diseñadas para su aplicación en el espacio educativo, constituyen magníficos recursos para la realización de actividades formativas que promuevan el desarrollo cognitivo y personal de los alumnos. Es decir para ayudarlos a “aprender a aprender”, concepto central en los nuevos paradigmas educativos y pedagógicos en la enseñanza universitaria en el EEES. Pero cabe señalar, también, que este proceso ha configurado un nuevo enfoque de la profesionalidad del docente. Éste debe centrarse ahora, en mayor medida, en el diseño y la gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, la creación y la prescripción de recursos, en la orientación y el asesoramiento, en la dinamización de grupos, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes. La transmisión de información y la evaluación sumativa, por el contrario, han perdido el protagonismo que habían tenido anteriormente (Marqués-Blanquer, 2007).

Aunque no podamos disponer aún de una perspectiva temporal muy amplia, la bibliografía consultada es unánime en la apreciación del e-portafolio como una herramienta capaz de dar respuesta articulada a las necesidades específicas de los tres actores que conforman la actividad docente: (a) a las instituciones, facilitando el proceso de acreditación y evaluación; (b) a los estudiantes, facilitándoles espacios personalizados de formación, comunicación y aprendizaje; (c) a los profesores proveyéndoles de instrumentos y metodologías adecuadas para abordar los retos de la educación en el mundo actual (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009).

Ciñéndonos ahora al objetivo e-portafolio planteado en nuestro proyecto –en tanto que instrumento TIC idóneo para mejorar la tutorización y evaluación de las prácticas externas–, podemos afirmar que son muchos los trabajos publicados que lo acreditan. Citamos aquí solo algunos que consideramos especialmente interesantes: Bahous (2008); Gallego, Cacheiro, Martín y Wilmer (2009); Ferré-Garau et al (2010); Rodríguez, Aguado,

Galván y Rubio (2009); Barragán, García, Buzón, Rebollo y Vega (2009); Gastelaars y Espasa (2010). Destacamos asimismo la aportación de Cebrián-de la Serna (2011), quien señala que la tutorización mediante una herramienta virtual produce un mayor impacto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que la tutoría convencional, además de facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias con los tutores, profesores y compañeros de clase en mayor frecuencia y con mayor complejidad que con la tutoría convencional.

Quizás las capacidades del e-portafolio queden mejor explicitadas en los resultados del estudio de Guasch et al. (2009) sobre los 81 e-portafolios implementados en el SUE entre 2006 y 2008. Demuestran las autoras que el 68% de las aplicaciones e-portafolio analizadas tuvieron como propósito la función de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación. Es decir, tuvieron una dimensión amplia dentro de la cual la evaluación constituye sólo la culminación del proceso. Únicamente el 20% no tuvo una función evaluativa y, muy raramente, se desarrollaron aplicaciones específicas limitadas a la evaluación. Estos últimos casos nos parecen especialmente llamativos si entendemos la evaluación como parte indisoluble de todo el proceso formativo. En el mismo estudio se analizan las herramientas de comunicación incluidas en los e-portafolios implementados, tales como: foros, *chats*, tablón de noticias, SMS u otras herramientas de trabajo colaborativo. Los resultados demuestran una muy amplia utilización de los foros, el 75% y, ya a mucha distancia, el resto de aplicaciones como: el tablón de anuncios, utilizado en un 35,6% de los e-portafolios, o los *chats* que se utilizan sólo en el 23%. Nos parece interesante comprobar cómo se van integrando las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien, como puede verse, aún no se están utilizando de manera generalizada, ni se están explorando todas las posibilidades disponibles.

Para concluir, parece pertinente señalar un problema recurrente en la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria. Esto es, las dificultades del profesorado para encontrar las estrategias didácticas más adecuadas para los entornos virtuales. En buena medida, esto se debe al desfase entre el rápido desarrollo de las TIC y el lento proceso de renovación pedagógica, según señalan Salinas et al. (2008) y

Barret y Wilkenson, (2010). Y nos parece pertinente porque, para obtener los resultados esperados de un e-portafolio, es determinante que éste se haya desarrollado desde el inicio con objetivos y criterios pedagógicos y tecnológicos muy claros (Guasch et al., 2009).

3. NUESTRA EXPERIENCIA

El planteamiento inicial del proyecto de innovación docente desarrollado, como no podía ser de otra manera, partía de diversas condiciones de carácter pedagógico y de naturaleza tecnológica muy específicas, aunque complementarias. Desde la exigencia pedagógica, debíamos diseñar una herramienta que facilitara el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todo el período de realización de las prácticas a fin de facilitar al alumno y a los tutores una experiencia verdaderamente formativa y objetivamente evaluable. Una experiencia en la que tendrían que confluir diversos procesos cognitivos tales como leer, reflexionar y compartir. Necesitábamos, pues, una plataforma capaz de aglutinar diversas herramientas de acceso a la información virtual, a la creación y edición de documentos, además de aplicativos para la comunicación (De Benito, Escandell, Ordinas, Salinas, Sastre, 2012). No en vano, el e-portafolio debe tener una función formativa que trascienda la mera recopilación y transmisión de contenidos (Gallego et al. 2009).

3.1. Elección de la herramienta y su diseño formal

Desde la perspectiva tecnológica, el aplicativo TIC sobre el que se pudiera articular el portafolio electrónico debía permitir el trabajo en línea y asegurar el acceso y trabajo compartido –aunque con ciertas restricciones– entre el alumno y sus tutores. De esta manera, el espacio virtual e-portafolio, funcionaría como articulador de los tres espacios formativos físicos en los que tradicionalmente se desarrollan las prácticas: el campus, el espacio privado de estudio del alumno y el espacio propio de la entidad en donde se realizan las prácticas.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el corto período de duración de los programas de prácticas –150 horas– así como la diversidad de situaciones posibles en las que cada alumno

realiza un programa específico –con tutores, horarios, calendario y tareas distintos– necesitábamos un aplicativo que ofreciera una gran flexibilidad sin que ésta añadiera tal complejidad y dificultad de uso que necesitara un largo período de formación y preparación de los usuarios. En este sentido, cabe mencionar que la UIB cuenta con un campus virtual (*Campus Extens*) basado en la plataforma educativa digital *Moodle* desde el cual se gestionan todas las asignaturas, tanto en su dimensión docente como administrativa y cuyo uso dominan profesores y alumnos. Sin embargo, a pesar de que ésta cuenta con muchos y variados recursos, no ofrecía las prestaciones que precisábamos para formalizar un e-portafolio adaptado a las necesidades pedagógicas de la asignatura. Una aplicación clave, de la que no se dispone en *Campus Extens*, por ejemplo, es la de gestión y creación en línea de documentos e información por parte del alumno, ni individualmente ni de forma compartida con los tutores ya que esta característica no se da en *Moodle* de la UIB, aunque sí se puede implementar en otras plataformas. Más aún, ni siquiera dispone de acceso para actores externos, como los tutores profesionales, que no forman parte de la comunidad universitaria.

Se buscaron así aplicaciones de software libre alternativas que pudieran dar cumplida respuesta a nuestras necesidades. Nos centramos en dos de ellas, *Mahara* (<https://mahara.org/>) y *Wiggio* (<http://wiggio.com/>), por ser éstas bien conocidas por el servicio de atención y mantenimiento de la plataforma educativa virtual de la UIB (*Servei de Campus Extens*).

La aplicación web *Mahara* fue la opción adoptada en la fase inicial del proyecto. Resultó determinante el hecho de que se tratara de una herramienta diseñada específicamente para la gestión de e-portafolios en el contexto de la educación universitaria. De hecho, estaba en proyecto integrarla en la propia plataforma *Moodle*. Sin embargo, precisamente por su mayor virtud –su potencial y complejidad– comprobamos muy pronto que resultaría difícil su buen dominio y uso, lo que, finalmente, nos condujo a desestimarla. Conviene señalar que el perfil de los usuarios del e-portafolio, la necesidad de integrar entornos laborales ajenos al universitario y, sobre todo, el tiempo de duración de los programas de prácticas –escasamente un mes–, justifican sobradamente la decisión tomada. No creímos eficiente para

nuestro caso una herramienta para cuyo manejo se debía invertir casi tanto tiempo en el aprendizaje y desarrollo como el estimado en la realización de las prácticas.

La segunda opción, *Wiggio*, desechada previamente por no ser propiamente un e-portafolio sino una plataforma de trabajo colaborativo, acabó siendo la definitiva. Desde nuestros planteamientos de partida, entendimos que la fortaleza de esta plataforma radica en los distintos instrumentos de comunicación en grupo, y para la gestión de contenidos de que dispone. Al tiempo, presenta un proceso de aprendizaje más breve que *Mahara* de modo que resultaba factible su aplicación para procesos de enseñanza-aprendizaje de corta duración como era nuestro caso. Por otra parte, el hecho de que *Wiggio* tuviera como vocación facilitar el trabajo en grupo, nos pareció un valor añadido para el proyecto. Es decir, puesto que se trataba de evaluar y gestionar la tutoría de una asignatura que suponía la inmersión del alumno en el mundo profesional, pensamos que la capacidad de trabajar con herramientas de trabajo colaborativo, comúnmente usadas entre equipos profesionales, constituye una competencia más para trabajar por parte del alumno y a evaluar por parte de sus tutores.

Una vez adoptada la herramienta, debíamos centrarnos en un diseño, una adaptación, que nos garantizara la consecución de los objetivos planteados. Es decir, facilitar la interrelación entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura “Prácticas Externas”, así como procurar un espacio de gestión de las evidencias de evaluación.

El primer paso para el diseño del espacio colaborativo consistió en determinar claramente las necesidades que debería cubrir. Se plantearon las siguientes:

- * Permitir y facilitar la gestión documental de archivos y enlaces.
- * Permitir la creación de grupos y subgrupos de trabajo.
- * Permitir y facilitar la gestión intra e intergrupos, a partir de la comunicación entre los integrantes.

En segundo lugar, necesitamos estructurar la plataforma en función de los usuarios

previstos –48 participantes– con roles diversos como son: el administrador de la plataforma, los profesores tutores, los tutores profesionales, los alumnos y la coordinadora de prácticas (Tabla 1).

Dadas las características de los distintos integrantes del proyecto, sus roles y las necesidades específicas de gestión y de comunicación, se decidió que la articulación de la plataforma debería responder a una estructura de grupos de interés. Así, se establecieron tres espacios diferenciados e independientes: el de coordinación de tutores, el de coordinación de alumnos y el de tutorización, gestionados desde un administrador que tuviera acceso a todos ellos (Figura 1).

3.1.1. Espacio de Coordinación de Tutores

Se trata del espacio de comunicación y trabajo colaborativo entre los tutores del proyecto –profesores y profesionales– y la coordinadora de prácticas. Permite tanto la interrelación privada tutor-tutor, tutor-coordinadora, como la exposición pública para todos los participantes al mismo tiempo de: información, documentos de texto, calendarios, imágenes, gestión de incidencias, etc. Se trata, en todo caso, de un espacio al que no tienen acceso los alumnos de manera que, la libertad en las expresiones de opinión y confidencialidad en la información manejada queda garantizada.

3.1.2. Espacio de Coordinación de Alumnos

En este caso, el grupo viene conformado por los alumnos y la coordinadora de prácticas. Tiene como función la relación privada alumno-coordinadora, o pública para todo el grupo, destinada a aclaración de dudas, intercambio de información, de documentos, materiales diversos, avisos, convocatorias y gestión de incidencias, entre otras.

Por las mismas razones de libertad y confidencialidad antes argumentadas para el espacio de los tutores, decidimos que el espacio de coordinación de alumnos no fuera accesible para ningún otro grupo.

PARTICIPANTES	
ADMINISTRADOR DE LA PLATAFORMA	2
COORDINADORA DE PRÁCTICAS	1
TUTORES DE EMPRESA	13
TUTORES PROFESORES	6
ALUMNOS	26
TOTAL PARTICIPANTES	48
GRUPOS CREADOS	
COORDINACIÓN ALUMNOS	1
COORDINACIÓN TUTORES	1
TUTORÍA	26
TOTAL GRUPOS CREADOS	28

Tabla 1. Usuarios de la plataforma y grupos creados



Figura 1 Estructura de grupos de la plataforma Wiggio diseñada

3.1.3. Espacio de tutorización

Se trata del espacio de mayor complejidad de la plataforma, es el espacio que constituye de hecho el e-portafolio del alumno. Desde aquí se pretende dinamizar todas las funciones y actividades propias del proceso de tutorización y evaluación. Puesto que ésta es individual (por

alumno) se subdividió en tantos espacios virtuales como alumnos participaron en la experiencia, es decir, se dio cabida a 26 subgrupos de tutoría (ver Tabla 1). Obviamente, cada uno de estos subgrupos se conforma con un alumno y sus dos tutores.

El juego de relaciones que la plataforma permite establecer para cada uno de estos subgrupos es amplio: alumno-tutor profesional; alumno-tutor académico; tutor profesional-tutor académico; alumno-tutor profesional-tutor académico. Todo ello con la posibilidad de intercambiar información, documentos de texto, imágenes o compartir calendario y mensajes de manera privada o pública intragrupo.

Pero lo más importante de este espacio es que en él se aloja el repositorio de las evidencias

de evaluación que pueden ser gestionadas en línea por el alumno y revisadas y corregidas, también en línea, por ambos tutores.

Como puede comprobarse en la Figura 2, cada uno de los grupos y subgrupos tiene acceso individualizado a tres zonas que albergan funciones distintas: la de retroalimentación, la de gestión de carpetas y la de calendario.

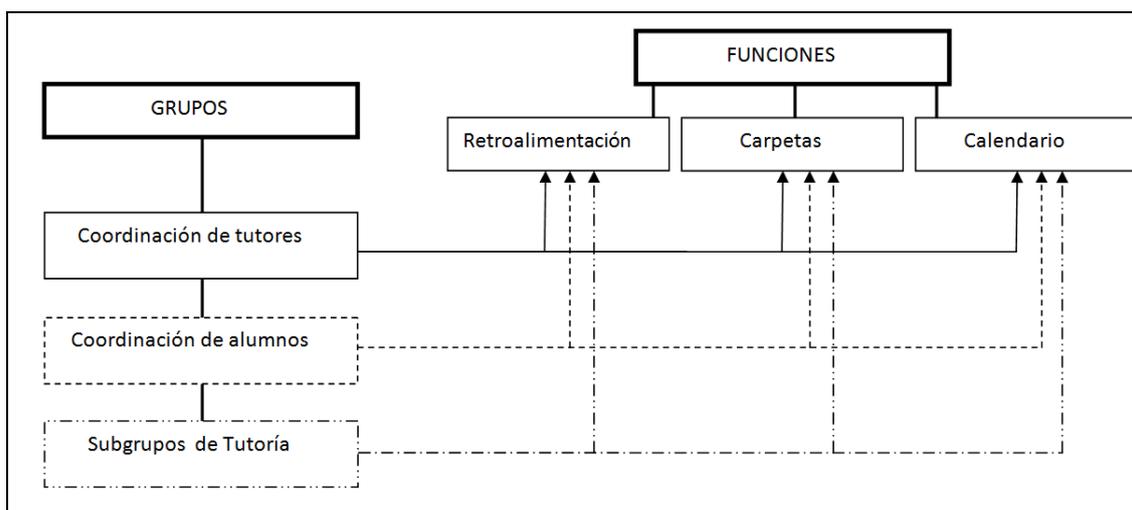


Figura 2. Estructura de grupos y funciones de la plataforma *Wiggio* diseñada

***La zona de retroalimentación**

Las funciones asociadas a esta zona son fundamentales para la comunicación e interacción del grupo. Aloja la gestión de foros, correo electrónico, *chat*, videoconferencia y gestión de agenda. Se permite, pues, gestionar los mensajes y convocatorias, ya sean formulados en SMS, correo electrónico, mensajes de voz, o en vídeo, en línea, en tiempo real o diferidos.

Pero además es desde aquí donde se accede a la creación de documentos de texto, diseño de encuestas y su tratamiento estadístico, diseño de listas de tareas y hoja de cálculo, accesibles a todos los miembros del grupo que podrán usar estas funciones de manera individualizada o compartida.

*** La zona de carpetas**

Se trata del área de almacenamiento de documentación. Cada grupo dispone de un espacio-archivo en donde se permite abrir un sistema de carpetas para ordenar y compartir los documentos creados o aportados por los miembros del mismo. Permite subir todo tipo de archivos, descargarlos, pero también crear y editar en línea archivos de texto y Excel.

Si estas funciones son importantes para todos los grupos, tienen un especial interés para los grupos de tutoría ya que será aquí donde el alumno irá construyendo su e-portafolio y donde los tutores podrán ir evaluando las evidencias de aprendizaje.

*** La zona del calendario**

Destinada a la organización de los tiempos, tiene la aplicación convencional de los calendarios virtuales. Esto es, programar y

anunciar convocatorias de reuniones, fechas de entrega de documentos, etc.

En nuestro caso, permite programar avisos vía SMS o en correo electrónico reiterados en espacio de tiempo más o menos amplio –horas, días, semanas– a modo de recordatorio para los participantes.

Se ha programado un calendario por grupo cuya gestión es libre para todos sus miembros.

3.2. El diseño pedagógico del espacio e-portafolio. Las evidencias de evaluación

Nos referimos a las evidencias de evaluación para designar aquellos productos elaborados por el alumno que reflejan los logros conseguidos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del tipo de asignatura que tratamos, en la que cada alumno trabaja en temáticas diferentes y en ámbitos profesionales distintos, las evidencias podrían diferenciarse mucho en volumen, características y soportes; en función del tipo de práctica realizada y de los requisitos del tutor.

Para tratar de estandarizar la diversidad, se diseñaron tres documentos básicos mínimos obligatorios a partir de los cuales el tutor podría focalizar de manera objetiva el nivel de adquisición de competencias: el *Informe Inicial*, el *Dietario Semanal* y la *Memoria Final*.

Estos materiales, elaborados a partir de Forés et al. (2010), adaptando las propuestas de las autoras a nuestro caso, se han alojado en la carpeta e-portafolio de cada alumno para que éstos los implementaran y los compartieran con sus tutores.

* **Informe inicial:** Agenda de trabajo que incluye datos relevantes para el seguimiento de las prácticas como: fecha de inicio y finalización, horario, dirección del puesto de trabajo, identificación de tutores así como la descripción de los proyectos, actividades y tareas en las cuales participará el alumno, sus objetivos y planificación.

Los resultados de aprendizaje que se propone evaluar a partir de la implementación de este informe, tienen que ver con la capacidad de

asumir responsabilidades concretas y responder a ellas.

* **Dietario semanal:** Se trata de una libreta o agenda virtual en donde el alumno debe ir anotando y describiendo las actividades desarrolladas semanalmente. Señalará las herramientas y técnicas utilizadas, los problemas surgidos –resueltos o no–, los resultados obtenidos, así como las reuniones de trabajo a las que ha asistido.

El seguimiento del dietario facilita al alumno la reflexión y autoevaluación continua. A los tutores, les facilita el seguimiento del nivel de comprensión de las tareas realizadas, de la capacidad de integración en entornos poco habituales, de la respuesta ante situaciones imprevistas y de la actitud del alumno en la praxis profesional, su nivel de responsabilidad y ética.

* **Memoria de Prácticas:** Constituye no solamente la síntesis de las actividades realizadas sino que también pretende que el alumno pueda transmitir sus impresiones respecto de la experiencia vivida.

Formalmente, constituye un resumen de los dos documentos anteriores, pero al mismo tiempo, una reflexión personal en torno de la experiencia de las prácticas y una autoevaluación en relación a las competencias genéricas y específicas trabajadas.

Los resultados de aprendizaje que el tutor evaluará a partir de esta evidencia serán: capacidad de articular los contenidos y destrezas que conducen a la realización de trabajos profesionales; capacidad de integración en el mundo laboral y de investigación; capacidad de contrastar los conceptos aprendidos con la realidad concreta en la que ha realizado las prácticas. Asimismo, se evaluará la capacidad de síntesis adquirida.

3.3. El desarrollo. Algunos indicadores de uso

Para el buen fin de cualquier innovación en la docencia es imprescindible que quienes vayan a participar en ella, quienes van a utilizar las nuevas técnicas y herramientas, no sólo conozcan su funcionamiento sino también sean conscientes de su utilidad desde el punto de vista

pedagógico. Por esa razón se impartieron dos sesiones formativas –una para tutores y otra para alumnos– en las que se abordaron los principios pedagógicos del e-portafolio, así como la estructura y funcionamiento de la herramienta. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de realizar algunas prácticas con ella, dirigidas por el personal técnico de apoyo del *Servicio de Campus Extens*.

Estas sesiones supusieron el primer contacto de los participantes con la plataforma y constituyen el punto de arranque práctico del proyecto. A partir de ese momento, *Wiggio* permaneció activa a lo largo del semestre en el

que se desarrollaron las prácticas de empresa: de febrero a junio de 2013. De esta manera, todos los alumnos pudieron hacer uso de la aplicación de manera autónoma e independiente en el período de tiempo en que duraron sus programas particulares y, aún después de finalizados éstos. En este sentido, debe señalarse que no todos los alumnos coincidieron en el uso de la herramienta en el mismo período, sino que fueron entrando en distintos tramos del semestre.

En la Tabla 2 se pueden observar algunos sencillos indicadores del uso que se hizo de *Wiggio* por el conjunto de participantes y a lo largo de todo el período en que estuvo activo.

TIPO DE GRUPOS	CARPETAS ABIERTAS	FICHEROS MANEJADOS	MENSAJES ENVIADOS
COORDINACIÓN TUTORES	11	24	27
COORDINACIÓN ALUMNOS	7	40	21
TUTORÍA/PORTAFOLIO	26	120	111
TOTALES	44	184	159

Tabla 2. Uso de la plataforma

En primer lugar, cabe resaltar que en los grupos de tutoría sólo se abrió una carpeta por alumno (total 26), la del e-portafolio, con una media próxima a los 5 archivos alojados en ella. Teniendo en cuenta que cada e-portafolio de cada alumno alojaba por defecto los tres documentos diseñados como evidencias mínimas de evaluación antes analizados, puede concluirse que las aportaciones de los miembros del grupo de tutoría fueron de sólo 2 archivos por grupo, mayoritariamente en formatos Word, PDF y más raramente formatos de imagen o Excel o enlaces con páginas web.

Por lo que respecta a la comunicación, se gestionaron un total de 111 correos electrónicos en el conjunto de los grupos de tutoría, lo que supone una media de 4 correos electrónicos por grupo, muy superior a la actividad del grupo de coordinación de tutores –menos de dos correos por participante–, y del grupo de coordinación de alumnos –menos de uno por participante–.

El calendario fue utilizado sólo por 5 grupos: tres de tutoría y uno para cada grupo de coordinación. No se utilizó ninguna otra de las aplicaciones de comunicación.

Estos resultados, más bien pobres, merecen ser matizados porque tras ellos se esconden dos comportamientos muy diferenciados por parte de los participantes en el proyecto. Esto es, algo más de la mitad de los participantes no generaron ninguna actividad, salvo la gestión de carpetas, mientras que el resto superó ampliamente la media de uso en todas las aplicaciones mencionadas.

Pensamos que se han dado varias circunstancias que pueden explicar esta dualidad de comportamientos. La primera, la nula participación en la plataforma de los tutores profesiones de determinados tipos de empresa – instituciones– y que utilizaron canales convencionales como el teléfono o el correo electrónico de la institución/entidad ajenos a

Wiggio. La segunda causa radica en la competencia de la plataforma *Moodle* mediante la cual se vienen gestionando las demás asignaturas. Algunos profesores tutores y algunos alumnos se resistieron a dejar de utilizar esa plataforma conocida, aún a pesar de las carencias que, para la asignatura “Prácticas Externas”, presenta.

Otros aspectos, entendemos que de menor entidad, han influido también en alguna medida en el uso de la herramienta. Nos referimos a la dificultad añadida que ha podido suponer el que el idioma en el que se etiquetan las funciones de *Wiggio* fuera el inglés en vez de alguna de las otras lenguas oficiales de la UIB (i.e., catalán y castellano). Y también nos referimos a los problemas de codificación de determinados signos de puntuación que entorpeció la lectura de los correos y que se produjeron en los casos en que se utilizó el navegador *Mozilla*.

La coincidencia en un grupo de alguno o varios integrantes en los que han concurrido alguna de esas circunstancias explica, a nuestro criterio, su baja o nula participación frente a otros que han optado por una mayor implicación.

4. CONCLUSIONES

A pesar de que no se han obtenido resultados de participación muy elevados, contamos con suficientes elementos de análisis y diagnóstico para articular algunas conclusiones.

Se ha evidenciado una mejor organización en el proceso de desarrollo de las prácticas, en la tutorización y en el seguimiento de las tareas desarrolladas que en el curso precedente. Ello ha permitido realizar una evaluación más compleja, toda vez que han resultado más objetivables algunas actitudes que difícilmente se pueden detectar en el redactado de una memoria, única evidencia de evaluación de la que disponía el tutor académico hasta el momento. Nos referimos, por ejemplo, a la coherencia entre el desarrollo de las tareas del programa de prácticas y su reflejo puntual en el dietario, fácilmente observable desde la plataforma; o a la capacidad de reflexión y autoevaluación que se desprende del progreso de redacción de la memoria, abierto a la observación de tutores.

Por otra parte, la obligación de implementar unas evidencias mínimas de evaluación con formatos prediseñados –y a disposición de alumnos y tutores en el espacio virtual compartido– ha ayudado tanto a la mejor organización como a una evaluación más ponderada, evitando en buena medida la generación de memorias muy dispares, a veces excesivas, a veces insuficientes.

Visto el comportamiento de los grupos de tutoría, se ha puesto de manifiesto la necesidad de insistir en el adiestramiento de los alumnos en el trabajo colaborativo. La plataforma implementada puede ayudar en ese propósito. Sin embargo, es tan imprescindible que sean conscientes de sus posibilidades, como recomendable es que el período de utilización se prolongue lo suficiente como para que se alcance un nivel de uso aceptable y pueda ir más allá de las aplicaciones básicas mayoritariamente utilizadas en nuestro caso.

Se ha constatado también uno de los problemas que suelen aparecer en el uso de aplicaciones virtuales en contextos educativos: el desfase entre las posibilidades TIC y la renovación pedagógica. Así se desprende de la resistencia al uso de *Wiggio* por parte de algunos participantes –que entendemos se debe a que se les impuso una metodología didáctica que no se había utilizado anteriormente y que, probablemente, no se supo explicar de forma adecuada–. La falta de un buen conocimiento de las capacidades de *Wiggio* como soporte de la tutorización y evaluación mediante un e-portafolio, la situó en condiciones de inferioridad frente a la plataforma *Moodle* –objetivamente más potente para la mayoría de tareas y sobradamente conocida por los participantes miembros de la comunidad universitaria– a pesar de sus insuficiencias para soportar un e-portafolio.

Sintetizando todo lo antes argumentado, podemos concluir que la herramienta, no sólo desde su función primaria como plataforma de trabajo colaborativo, permite y favorece, además, el seguimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje que se acompañan de tutorización y culminan con evaluación de competencias mediante la técnica del e-portafolio, a la sazón compartido con miembros ajenos a la comunidad universitaria que proceden de nichos de ocupación muy diversos

marcados por la transversalidad de la ciencia geográfica. Al mismo tiempo, debemos señalar la importancia capital que tiene la aceptación y colaboración de todos los usuarios para el logro de los objetivos planteados. Y esta aceptación y colaboración depende, muchas veces, de la correcta comprensión de su dimensión pedagógica.

NOTAS

¹ Este artículo se basa en el trabajo realizado en el marco del proyecto de innovación educativa “Implementación del e-portafolio en las prácticas externas de Geografía”, desarrollado en la Universidad de las Illes Balears a lo largo del curso 2012-2013.

² La asignatura “Prácticas de Externas”, tiene como objetivo que el alumno desarrolle actividades en un entorno relacionado con el ejercicio de su profesión de Geógrafo, que tienen que ver con el saber hacer, saber estar y saber ser. Se realizan en entidades colaboradoras públicas y privadas, y constituyen un espacio privilegiado en donde se hace posible la integración teórico-práctica en el contexto de las competencias profesional del futuro geógrafo.

BIBLIOGRAFIA

ANECA (2004). *Libro Blanco para el diseño del Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid: ANECA.

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*. 354, 71-98.

Arrowsmith, C., Bagoly-Simó, P., Finchum, A., Oda, K. y Pawson, E. (2011). Student employability and its implications for geography curricula and learning practices. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (3), 365-377.

Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 381-393.

Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número

especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M8>.

Barragán, R., García, R., Buzón, O., Rebollo, M.A. y Vega, L. (2009). E-portafolios en Procesos Blended-Learning: Innovaciones de la Evaluación en los Créditos Europeos. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en:

<http://www.um.es/ead/red/M8>

Barrett, H. y Wilkerson, J. (2010). “Conflicting Paradigms in electronic portfolio approaches: Choosing an Electronic Portfolio strategy that matches your conceptual framework”. *Citeulike.org* Disponible en:

<http://electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>

Cebrian-de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.

Clark, D., Healey, M. y Kennedy, R. (1990). Careers for geographers: the employment experiences of Coventry Polytechnic sandwich degree students. *Journal of Geography in Higher Education*, 14 (2), 137-148.

De Benito, B., Escandell, C., Ordinas, C., Salinas, J. y Sastre, C. (2012). El e-portfolio como herramienta para la construcción de los Entornos Personales de Aprendizaje en la materia de tecnología Educativa. *Congreso Nacional EDUTEC*. Las Palmas.

De Miguel, M. (2009). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de Competencias*. Madrid: Alianza Editorial

Esparcia, J. y Sánchez-Aguilera, D. (2012). De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de Geografía en las universidades españolas. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 58, 405-427.

Ferré-Garau, C. et al. (2010). Experiencia de innovación docente: satisfacción del alumnado con la tutoría virtual en el prácticum. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante, Alicante.

Ferro, C., Martínez, A.I. y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de

- los docentes universitarios españoles. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12. Disponible en:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf
- Forés, A. et al. (2010). *Quadern de pràctiques de l'estudiant de la Universitat (Curs 2011-2012). El practicum: espai per la transferència de competències i el desenvolupament professional de l'Educació Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en:
<http://hdl.handle.net/2445/23102>
- Foster, L. (1982). Applied geography internships: operational Canadian models. *Journal of Geography*, 81 (6), 210-215.
- Freixa, M., Novella, A.M. y Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Gallego-Arrufat, M.J. (2009). Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 135-150.
- Gallego, D., Cacheiro, M.L., Martín, A.M. y Wilmer, A. (2009). El portafolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30, 1-12. Disponible en:
<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>
- García, M.J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de Competencias: Una herramienta para mejorar la Calidad de la Formación Universitaria. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 84-102.
- García-Jiménez, E. (2009). Prácticas Externas. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de Competencias* (pp. 103-131). Madrid: Alianza Editorial.
- Gastelaars, T. y Espasa, A. (2010). Uso del Campus Virtual en el proceso del practicum en un contexto universitario de modalidad presencial. *RED-DUSC*, 2. Disponible en:
<http://www.um.es/ead/reddusc/2>
- Gregori, E. (2009). La carpeta de aprendizaje, qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88.
- Guasch, T., Guàrdia, L. y Barberà, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en:
<http://www.um.es/ead/red/M8>
- Heiges, H. (1972). A student internship program in geography. *Journal of Geography*, 71 (8), 458-467.
- La Torre, M.J. y Blanco, F.J. (2009). Contribución de los Proyectos de innovación docente en la mejora del prácticum. En *Revista Docencia e Investigación*, 19, 79-100.
- Llorens, F. (Coord.) (2012). *Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria*. CRUE. Disponible en:
http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Tendencias_TIC/Tendencia_s_TIC_Docencia.pdf
- Marqués-Blanquer, M. (2007). El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria. *II Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga.
- Martínez-Espinosa, R.M. et al. (2010). Diseño de un protocolo de evaluación para la asignatura Prácticas Externas de la facultad de ciencias. *VIII Jornadas de Redes de Investigación Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Resolución 11583 de 28 de junio de 2010, de la Universidad de las Illes Balears, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Geografía*: BOE 19 de julio de 2010, nº 174, pág. 63808. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/19/pdfs/BOE-A-2010-11583.pdf>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). "Construcción de instrumentos para la evaluación universitaria". *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Murillo-Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-23.
- Novella-Cámara, A.M. (2011). Practicum en reconstrucción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 259-280.
- Novella, A. et als (2010). *Quadern de Pràctiques. Tutor/a de la Universitat de Barcelona*.

- Universitat de Barcelona: Facultat de Pedagogia. Educació Social. Documento interno. Disponible en línea:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21224/13/QuadernsupervisorCURS%202010-11-v.2.pdf>
- Novella, A.M., Forés, A., Rubio, L., Gil, E., Costa, S. y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 453-476.
- Rodríguez, J.L., Aguado, G., Galván, C. y Rubio, M.J. (2009). Portafolios electrónicos para propósitos múltiples: aspectos de diseño, de uso y de evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en:
<http://www.um.es/ead/red/M8>
- Salinas, J., Pérez, A., Darder, A., Oller, J. y Negre, F. (2008). Perfiles metodológicos de los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje. *EDUTEC 2008, Las Tic, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa*, Santiago de Compostela.
- Santos, J.I., Galan, J.M., Izquierdo, L.R. y del Olmo, R. (2009). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *3th, International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management*. Barcelona.
- Tejada-Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra): Grupo CIFO.
- Uceda, J. y Píriz, S. (2012). *Universities 2012. Descripción, gestión y gobierno de las TIC en el Sistema Universitario Español (SUE)*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Zabalza-Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista Educativa*, 354, 21-43.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Lahora, C. (2013). *Las aulas de 0 a 3 años. Su organización y funcionamiento*. Madrid: Narcea de Ediciones, 166 páginas. ISBN: 978-84-277-1914-9.

Silvia Sierra Martínez
sierra@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 21/05/2014 · Fecha de aceptación 20/10/2014
Dirección de contacto:
Silvia Sierra Martínez
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

A lo largo de la obra *Las aulas de 0 a 3 años. Su organización y funcionamiento*, Cristina Lahora, Maestra de Educación Infantil, nos ofrece planteamientos detallados sobre cómo es, cómo funciona y cómo se puede organizar la vida cotidiana de la Educación Infantil (EI) para niños de 0 a 3 años.

El libro comienza abordando las características psicológicas de los niños a edades tempranas, necesidades específicas de los mismos, desarrollo psicomotor, sentido del espacio y del tiempo... Más adelante hace referencia específica a la organización y funcionamiento de cada una de las clases existentes en un centro de EI: aulas de cunas o bebés, aula de 1 a 2 años y aulas de 2 a 3 años. Por último, la autora aborda el tipo de evaluación que debe llevarse a cabo en esta etapa educativa.

En un primer capítulo, *Los primeros pasos hacia la autonomía moral en la educación infantil de 0 a 3 años*, Lahora reflexiona sobre el fin mismo de la educación, conseguir personas que tengan autonomía moral; plantea que alcanzar dicha

autonomía supone trabajar con los niños desde pequeños para potenciar la construcción de la moral desde lo cotidiano.

El segundo capítulo se centra en las necesidades básicas de los niños a edades muy tempranas: sueño, alimentación e higiene. El sueño, sus fases y sus alteraciones (pesadillas, terrores nocturnos...) es una de las grandes preocupaciones de las familias y de los educadores, de ahí que la importancia de la educación del sueño radique en crear y enseñar buenos hábitos. La alimentación sufre grandes cambios en los primeros años de vida ya que el niño pasa de ser dependiente y tomar solo un alimento (leche) a comer de forma autónoma todo tipo de alimentos. Por último, inculcar hábitos de higiene en los niños les ayudará a llevar una vida saludable.

En los capítulos tercero y cuarto (*Los grandes objetivos de la Educación Infantil de 0 a 3 años* y *Las actividades en la escuela infantil de 0 a 3 años*), Lahora presenta los objetivos generales y específicos para las 3 áreas curriculares: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y comunicación y lenguaje. Posteriormente, plantea actividades que se pueden desarrollar en cada uno de los ámbitos curriculares (lenguaje, plástica, música, lógico-matemática...) acorde a los objetivos delimitados anteriormente.

La escuela responde a través de espacios (capítulo quinto *Los espacios en la escuela infantil de 0 a 3 años*) a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a las necesidades de afecto, de relación, de ser autónomos, de descubrir, de moverse... de los más pequeños. La autora da un paseo por los diferentes lugares de la escuela, resaltando lo más importante en cada uno de ellos: espacios educativos (aulas, aulas de psicomotricidad, aulas de plástica o patio de recreo), espacios para educadores y familias (despachos, sala de reuniones, cocina...) y espacios genéricos (entrada, pasillos, sala de usos múltiples...).

En la segunda parte del libro (capítulos *El aula de cunas o aula de bebés*, *El aula de 1 a 2 años* y *El aula de 2 a 3 años*) el foco se centra en el interior de las aulas, haciéndose un recorrido por la organización de espacios, tiempos y materiales en el aula de cunas o bebés, en el aula de 1 a 2 años y en el aula de 2 a 3 años. La organización de cada una de ellas se caracteriza porque atiende a niños de diferentes edades con características psicológicas acordes a dichas edades, por lo tanto, el modo de abordar el periodo de adaptación y transición y la organización del espacio, del tiempo y de actividades pedagógicas (juego, rincones...) también es diferenciado.

En la última parte de la obra (capítulo *La evaluación*) la autora propone la observación como la mejor técnica de recogida de información en edades tempranas y como herramienta fundamental en el proceso evaluativo. Además de directa, la observación tiene que ser sistemática, in situ, planificada y registrada.

El libro concluye abordando la estrecha relación que existe entre la familia y la escuela en este período educativo así como las diferentes vías para la participación y colaboración de las familias en la vida escolar: actividades educativas (teatro, salidas al parque, decoración del centro, actividades de agua en el patio...), tareas de gestión (Consejo Escolar) y actividades de formación que les ayude a educar a sus hijos (Asociaciones de Padres y Madres y Escuelas de Padres y Madres).

La obra nos ayuda a conocer mejor el proceso de maduración física, cognitiva y psicológica de los niños de 0 a 3 años. Además la autora aporta propuestas claras y sencillas sobre cómo organizar un centro de Infantil y todos los elementos que lo forman (espacios, aulas, horarios, periodos de adaptación, colaboración de las familias...) en función de la edad de sus alumnos (bebés, de 1 a 2 años y de 2 a 3 años).

Cacciamani, S. (2014). *Formular hipótesis. Para construir el conocimiento*. Madrid: Narcea de Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 142 págs. ISBN: 978-84-277-2032-9

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 3/10/2014 · Fecha de aceptación 22/10/2014
Dirección de contacto:
María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n. 36005-PONTEVEDRA

El libro de Stefano Cacciamani *Formular hipótesis. Para construir el conocimiento*, constituye una nueva entrega de la colección “Didáctica de las Operaciones Mentales”, dirigida por Lucio Guasti, algunos de cuyos títulos han sido reseñados en esta misma Revista.

El libro ofrece un discurso hilvanado por la idea de la posibilidad de que un grupo de alumnos, una clase, trabaje como una comunidad de investigación para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje, y para enriquecer notablemente dicho proceso. La proyección en la escuela del proceder de la investigación científica, como una secuencia donde se identifican problemas, se formulan hipótesis y se discuten y verifican los resultados, deviene en un acto creativo que puede favorecer en los alumnos de los distintos niveles educativos (especialmente en Primaria y Secundaria, pero evidentemente no se puede descartar en niveles superiores) lo que el autor considera una relación dinámica con el conocimiento. Esto es lo que se desarrolla a lo largo de los cinco capítulos en los que se articula el libro.

El primer capítulo “La institución educativa como comunidad de investigación” pone precisamente el acento en la formulación de hipótesis como valor estratégico en el proceso de investigación científica, y en el valor formativo que su proyección escolar puede tener, al desarrollar y fortalecer lo que

considera una competencia clave en nuestra sociedad actual, la *creación de conocimiento*. Saber plantear hipótesis, algo fundamental en la investigación científica, es también un importante acto cognitivo que permite una mirada de múltiples perspectivas, múltiples puntos de vista, hacia la realidad, lo cual pone en juego y estimula la creatividad del individuo en su intento de comprender el mundo en el que vive. Es por ello que trabajar en la escuela en la identificación de problemas, en la construcción de hipótesis y en la invención de procedimientos para su análisis crítico, supone introducir el método científico en el aula (al menos el método científico más aceptado y ortodoxo), un patrimonio de la sociedad occidental pero también un modo de armar al estudiante de competencias para vivir en la sociedad contemporánea, una “civilización de la creación de conocimiento”, según expresión de Bereiter y Scardamalia, asumida por el autor.

Partiendo de la propuesta de una epistemología progresiva, y para preparar a las personas para vivir en esa “civilización de la creación de conocimiento”, deberían desarrollarse una serie de cualidades en los sistemas educativos: la habilidad para trabajar con las ideas potenciando la modalidad de trabajo del *design mode* (cuestionar las teorías establecidas según su capacidad para solucionar problemas y plantear su mejora) combinada (“balanceada”) con el *belief mode* (asumir la credibilidad de las teorías admitidas); la alfabetización en el trabajo sobre el conocimiento, donde se entra de lleno en la propuesta de esa epistemología progresiva basada en el *design mode*; comprensión de las “grandes ideas” cuyo aprendizaje debe relacionarse con la actividad de creación de

conocimiento; desarrollar las competencias, habilidades o hábitos de la mente para el siglo XXI, desplazando por tanto el énfasis formativo desde las habilidades puramente instrumentales hacia la potenciación de los *hábitos de la mente*, de enseñar, y aprender, a pensar; y desarrollar competencias profesionales que se basen en las habilidades de los individuos para contribuir a la creación colaborativa de conocimiento, donde cada uno dé lo mejor de sí, lo mejor que sabe hacer, en beneficio de la “organización” (comunidad de aprendizaje), fortaleciendo en los alumnos su propio talento distintivo.

La institución escolar se concibe, pues, como una comunidad que construye conocimiento, con una visión del modelo educativo de tipo constructivista-social que valora la necesidad de desarrollar procesos creativos, con una concepción del aprendizaje basada no en el sujeto sino en la comunidad que es la que lleva a cabo la actividad de investigación. Para examinar las implicaciones de este remarcable desplazamiento de perspectiva, el autor toma en consideración dos modelos que operan en esa dirección desde hace tiempo: el *Knowledge Creating Company*, de Nonaka y Takeuchi, y el *Knowledge Building Community*, de Bereiter y Scardamalia. Aunque el primero procede del ámbito empresarial, el segundo sí que se centra en el contexto escolar, y ambos sirven para apoyar esa transformación hacia la escuela como “comunidad de construcción del conocimiento”: “la escuela adopta la fisonomía de una comunidad en la que cada sujeto tiene la responsabilidad de desarrollar el conocimiento de forma colaborativa y no como un fin en sí mismo, sino en tanto que sea útil dentro de la comunidad, así como en la vida cotidiana” (p. 34). Ello lleva a desarrollar una serie de actividades que darán como resultado el refinamiento de las ideas y la construcción y aprendizaje de teorías complejas relacionadas con temas y problemáticas que se pueden y deben insertar en los objetivos curriculares.

El segundo capítulo, “Cómo formular hipótesis en la escuela”, se centra en aspectos más definidos que concretan las propuestas esbozadas anteriormente en la realidad escolar cotidiana. El punto de partida es el *Modelo de Investigación Productiva*, un esquema de referencia para insertar a la comunidad escolar

que construye conocimiento. Y este modelo se desarrolla a lo largo de una serie de fases, que parten del *problem solving*: crear el contexto adecuado, plantear problemas de investigación, crear teorías o formular hipótesis de trabajo, evaluación crítica, investigar y profundizar en los conocimientos, desarrollar y profundizar en los problemas, y construir nuevas teorías

Según el cuadro que diseña este modelo, se analizan las actividades que puede desarrollar la comunidad de aprendizaje escolar. Una es *el debate*, entendido como el proceso hacia la consecución de un razonamiento colectivo en relación con un determinado problema, orientado hacia la “co-construcción” del conocimiento, y para cuyo funcionamiento adecuado son precisas una serie de condiciones que se detallan. La otra actividad es *el análisis de textos guiado por las hipótesis*, análisis que se debe llevar a cabo en colaboración y realizado en grupos reducidos.

Ambas actividades, y el armazón teórico y conceptual que las sustenta, ofrecen “el escenario de una escuela que promueve el trabajo activo con el conocimiento, que se basa en el desarrollo de actividades de investigación que implican a los alumnos” (p. 55). Este escenario requiere, lógicamente, repensar las competencias que debe poseer el profesor, cuyo papel queda también diseñado y definido en este marco.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto, titulados respectivamente “Comunidad de investigación para el estudio científico en la escuela”, “Descubrir la Edad Media” y “Los fenicios en Italia”, articulados los tres en un esquema idéntico (“introducción”, “descripción” y “consideraciones metodológicas”), suponen el paso de la reflexión teórica a la reflexión aplicada. Se detallan en ellos una serie de proyectos didácticos que se llevan a cabo en diversas áreas de conocimiento y con alumnos de varias edades en distintas partes de Italia. Modelos valiosos, sin duda, para adaptarlos a diversas situaciones y contextos, y experimentar e innovar en pos de una mayor eficacia de la labor de los agentes de la institución escolar.

Mención especial merece el completo capítulo bibliográfico que presenta, además, un apartado de textos esenciales comentados, lo

cual es de agradecer pues permite profundizar en muchos de los aspectos esbozados a lo largo de las páginas del libro.

En suma, una interesante aportación a la innovación educativa, en un mundo en cambio constante, que continuamente está proponiendo retos y estableciendo necesidades para poder

adaptarse con éxito, y este mundo de cambios vertiginosos se proyecta en la escuela, una institución básica en la “civilización de la creación de conocimiento”, que por su propio carácter no puede quedarse anquilosada en modelos y procedimientos tradicionales y debe distinguirse por una relación dinámica con el conocimiento.

Blanchard Jiménez, M. (Coord.) (2014).
***Transformando la sociedad desde las aulas:
metodología del aprendizaje por Proyectos para la
Innovación educativa en El Salvador. Madrid:***
**Narcea de Ediciones. 229 págs. ISBN: 978-84-277-
2018**

Azucena Arias Correa
azucena@uvigo.es
Universidade de Vigo

Fecha de recepción 15/08/2014 · Fecha de aceptación
20/10/2014

Dirección de contacto:

Azucena Arias Correa

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira. 36005 - PONTEVEDRA

El profesorado es un elemento clave en el éxito de las innovaciones educativas y éstas, a la vez, van unidas indisolublemente a los procesos de formación del profesorado. La formación del profesorado no se puede resolver proporcionando instrucciones puntuales *en forma de recetas* a través de cursos *ad hoc* (Furió, 1994), pues este tipo de actuaciones no logran modificar las actitudes y no cubren las necesidades formativas de un profesorado que necesita incorporar a sus estrategias didácticas aquéllas que deriven en un planteamiento constructivista de la enseñanza. Un modelo de formación emergente es el que asocia preparación e investigación, favoreciendo que las y los docentes dispongan de tiempo para debatir ideas, tareas, estrategias... con sus iguales, participen en el desarrollo profesional e investiguen sobre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, que posibilite “aprender de y con el profesorado” (Imbernón, 2007). La investigación-acción se considera idónea para la formación del profesorado –múltiples estudios así lo demuestran y recogen (Núñez y Duñach, 2008; Romera-Iruela, 2011)– además admite la colaboración y la propuesta de situaciones de formación que permitan la

expresión, análisis, reflexión y confrontación favoreciendo procesos de construcción compartida.

La formación del profesorado del siglo XXI tiene que ayudarle en la utilización de una metodología adecuada para desarrollar competencias en el alumnado. Un enfoque metodológico apropiado es el del trabajo por proyectos, que de manera globalizada asegura el aprendizaje significativo.

El libro que comentamos brevemente aún a las dos cuestiones anteriormente señaladas: la formación del profesorado y el trabajo por proyectos. Es, pues, un libro interesante en el que se recoge una experiencia de formación del profesorado en su contexto profesional (en su centro educativo y en relación con otros centros de la zona), resultado de un Proyecto de Cooperación Interuniversitaria (entre la Universidad de El Salvador y la Universidad Autónoma de Madrid) llevado a cabo durante cuatro años en distintas zonas de El Salvador a través de un proceso de Investigación-Acción, donde el profesorado ha sido protagonista de la innovación, integrando de forma activa a alumnado, familias y agentes sociales del entorno. Se ha utilizado la metodología de Proyectos Integrados que favorecen que las y los discentes vayan generando conocimiento *para responder a las necesidades del contexto* a partir de la realidad, lo que hace que el aprendizaje sea funcional y significativo.

El libro fue coordinado por una Profesora Titular de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (que desarrolla su labor investigadora en el campo de la Formación Inicial y Continua del profesorado) y miembro del Grupo de Investigación EMIPE y en la elaboración del mismo participaron las personas implicadas en el proceso de innovación.

Las personas autoras conforman en 229 páginas los elementos esenciales y fases del proceso de formación de un grupo de profesorado que descubre su faceta investigadora implicándose e implicando a otro profesorado en la utilización de proyectos integrados con los recursos de las TIC. Los proyectos se han llevado a cabo en diferentes etapas educativas.

El libro se organiza en tres partes que explican cómo se favorece en la formación del profesorado *el paso de un paradigma de transmisión a un paradigma de aprendizaje, de forma que se priorice el papel protagonista del alumnado, cambiando así el rol de las distintas personas protagonistas de la acción educativa* –tal como lo redactan las autoras y autores–.

En la **primera parte**, constituida por cinco capítulos (titulada *Cómo provocar procesos de innovación. El proyecto integrado un instrumento que lo hace posible*) se realiza la fundamentación. El primer capítulo recoge: los objetivos del proyecto de formación del profesorado, el contexto, la metodología de trabajo con el profesorado (*la investigación-acción*), los instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos y las cuatro fases del proceso llevado a cabo (*diagnóstico, formación-reflexión, experimentación-análisis y construcción colectiva*). El segundo capítulo comenta el proceso seguido por el profesorado hasta convertirse en un *equipo de innovación* gracias a la mediación de la asesoría externa que facilita el cambio o mejora de la institución educativa, este asesoramiento es realizado en tres etapas (*preparación, desarrollo e institucionalización*). Los dos primeros capítulos, pues, se centran en el proceso seguido con el profesorado y las estrategias puestas en marcha para conseguir modificar actitudes. El capítulo siguiente ejemplifica la forma *de implicar a los agentes*

sociales del contexto en el aprendizaje del alumnado, es decir, versa sobre interacciones entre los agentes sociales y los contextos educativos. En el cuarto capítulo de esta primera parte se presenta en qué consisten los proyectos integrados (*una metodología globalizadora que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los intereses del alumnado, por otro el currículo establecido y, junto a estos, las necesidades y realidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa*) y sus fases (*planteamiento, concreción, elaboración del diagrama de contenido, formulación de los criterios de evaluación, diseño de actividades, evaluación del proyecto*). El último capítulo de esta primera parte hace un recorrido sobre la formación del profesorado en El Salvador desde el pasado hasta el futuro pasando por la actualidad.

La **segunda parte**, la más extensa, presenta nueve *proyectos integrados* (que llevan títulos como: *¿Podemos vivir sin el agua?, Mi país y sus leyendas, Los adultos a trabajar y los niños a estudiar, ¿Cómo promover lugares eco-turísticos de mi pueblo?, Haciendo cine estudiantil de la guerra civil en El Salvador, Salvemos el Ocotillo, ¿Qué ondas con la parabólica?, ¿Qué relación hay entre el Magnetismo y la Electricidad?, ¿Cómo analizar los posibles niveles de radiación en los alimentos de consumo diario?*), seleccionados entre los desarrollados en las aulas en diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y formación superior de docentes) para ejemplificar el *potencial de cambio de la realidades escolar y contextual que esta metodología tiene*.

Por último, cierra el libro la **tercera parte** en la que una asistente técnico pedagógica del Ministerio de Educación en la zona oriental de El Salvador –Departamento de la Unión– describe cómo se continúa el proyecto de formación y cuál ha sido la incidencia e impacto de su aplicación en el alumnado, en el profesorado, en los centros educativos y en la comunidad.

En síntesis, el libro recoge un proyecto de formación de profesorado en contexto que pretende el *paso de la escuela de las nociones*

a la escuela de la investigación usando la metodología de proyectos integrados que favorezca aprendizajes altamente significativos en el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Furió Mas, C.J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 12 (2), 188-199.

Imbernón, F. (2007) (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó (3ª ed.).

Núñez, J., y Duñach, M. (2008). Principios desde la reflexión en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, (379), 49-51.

Romera-Iruela, M.J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (4), 597-614.

**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 seis y doce 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 six or twelve 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.