

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

13

Vol. 1

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 13 (1)

Abril 2015

Editor

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

Editores Asociados

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

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

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

Comité Editorial

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

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña
Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco
Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid
Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo
Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna
Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada
Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia
Dr. D. Alfonso 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 13 (1), Abril de 2015
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

TARABINI, A. y CURRAN, M. *El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes* 7

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L.M. *El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea* 27

FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M., MARTÍN PAZOS, R., FERRER COMALADA, C. y PUYALTÓ ROVIRA, C. *La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales* 53

ARNALDOS GARCÍA, F., FAURA MARTÍNEZ, U., LAFUENTE LECHUGA, M., LÓPEZ HERNÁNDEZ, F.A., SILVA PÉREZ, M. y RUIZ MARÍN, M. *Frecuencia de uso de las plataformas virtuales de enseñanza. Una comparación Moodle versus Sakai en los estudios de perfil económico*..... 69

HORTIGÜELA ALCALÁ, D., PÉREZ PUEYO, A. y ABELLA GARCÍA, V. *¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa* 88

AMORES FERNÁNDEZ, J. y RITACCO REAL, M. *De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria* 105

BARRIOS, E., ZARAGOZA-CANALES, F., CARRILLO-LÓPEZ, M.J., CARRETERO-RAMOS, A. y MARTÍNEZ-LEÓN, N. *Eficacia de un programa de intervención para la integración de procesos cognitivos superiores en la formación en didáctica de una lengua extranjera* 120

CASTRO, D. y TOMÀS, M. *La percepción de las investigadoras que dirigen equipos en Ciencias Sociales: estudio de dos universidades* 138

JIMÉNEZ BAENA, A. *Eficacia de un Programa de Escritura Científica Multilingüe accesible en Entornos Personales de Aprendizaje: Competencias Metasociocognitivas y Autoeficacia Escritora* 151



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

RECENSIONES

ÁLVAREZ LIRES, M.M. y ÁLVAREZ LIRES, X. *Hayes Jacob, H. (Ed.) (2004). Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.* Narcea, S.A. de Ediciones, 2014. Serie: Educación hoy estudios. Madrid. 190 págs. ISBN: 978-84-277-2047-3 164

TOURIÑÁN MORANDEIRA, L. *Touriñán López, J.M. (2014). Dónde está la educación: actividad común internay elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 169

MÍNGUEZ VALLEJOS, R. *Touriñán López, J.M. (2014). Dónde está la educación: actividad común internay elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 174

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Touriñán López, J.M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira Editora. 382 págs. ISBN: 978-84-8408-796-0 179

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 78,3%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 13 (1), April 2015

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

TARABINI, A. and CURRAN, M. *The effect of social class on educational decisions: an analysis of young people's educational opportunities, beliefs and desires* 7

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L.M. *Inhabitationism: opening pedagogical contemporary mindset* 27

FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M., MARTÍN PAZOS, R., FERRER COMALADA, C. and PUYALTÓ ROVIRA, C. *Transition to adulthood of young people with intellectual disability. Evaluation of a Transition to Adulthood Programme to improve personal competencies* 53

ARNALDOS GARCÍA, F., FAURA MARTÍNEZ, U., LAFUENTE LECHUGA, M., LÓPEZ HERNÁNDEZ, F.A., SILVA PÉREZ, M. and RUIZ MARÍN, M. *Frequency of use of Learning Content Management Systems. A Moodle vs. Sakai comparison for studies with economic profile* 69

HORTIGÜELA ALCALÁ, D., PÉREZ PUEYO, A. and ABELLA GARCÍA, V. *How are students involved in learning? Analysis of their perception in formative assessment processes* 88

AMORES FERNÁNDEZ, J. and RITACCO REAL, M. *The Initial Professional Qualification Programs (IPQP) as a prevention measure of school failure, to Vocational Basic Training. A study about the success and failure of Secondary Education students at risk of educational exclusion* 105

BARRIOS, E., ZARAGOZA-CANALES, F., CARRILLO-LÓPEZ, M.J., CARRETERO-RAMOS, A. and MARTÍNEZ-LEÓN, N. *Evaluating the Efficacy of an Instructional Program for the Integration of Higher Order Thinking Skills into Foreign Language Teaching Education* 120

CASTRO, D. and TOMÀS, M. *The perception of the women researcher who lead teams in Social Sciences: study of two universities* 138

JIMÉNEZ BAENA, A. *Effectiveness of a Scientific Multilingual Writing Program accessible in Personal Learning Environments: Metasociocognitive Competences and Self-efficacy* 151

BOOK REVIEWS

ÁLVAREZ LIRES, M.M. and ÁLVAREZ LIRES, X. *Hayes Jacob, H. (Ed.) (2004). Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.* Narcea, S.A. de Ediciones, 2014. Serie: Educación hoy estudios. Madrid. 190 págs. ISBN: 978-84-277-2047-3 164

TOURIÑÁN MORANDEIRA, L. *Touriñán López, J.M. (2014). Dónde está la educación: actividad común internay elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 169

MÍNGUEZ VALLEJOS, R. *Touriñán López, J.M. (2014). Dónde está la educación: actividad común internay elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 174

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Touriñán López, J.M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira Editora. 382 págs. ISBN: 978-84-8408-796-0 179

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 78,3%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes¹

Aina Tarabini
Aina.tarabini@uab.cat

Marta Curran
Marta.curran@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN. El abandono escolar prematuro es uno de los principales retos contemporáneos con que se enfrentan los países europeos en general y España en particular. El objetivo del artículo es adentrarse en la comprensión de este fenómeno a partir de un análisis cualitativo de las decisiones, prácticas y estrategias educativas de jóvenes que han abandonado los estudios recientemente. En particular, analizamos el efecto de la clase social sobre las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes y la influencia de estas variables para abandonar los estudios. Primeramente se presenta una revisión del debate entre las teorías de la reproducción y de la elección racional y explicitando la posición de las autoras en el mismo. El resultado global del análisis, pone de manifiesto que las decisiones educativas de los jóvenes van más allá de los cálculos racionales y que es fundamental atender a los aspectos no intencionales ni instrumentales que se esconden bajo las mismas.

PALABRAS CLAVE. Abandono Escolar, *Habitus*, Elección, Decisiones Educativas, Expectativas, Clase Social

The effect of social class on educational decisions: an analysis of young people's educational opportunities, believes and desires

ABSTRACT. ESL represents one of the most challenges that great part of the European countries and especially Spain are facing. The main objective of this paper is to analyze this phenomenon from a qualitative perspective of the educational decisions, strategies and practices made by young people who have recently dropped out school. In particular, we analyze the effect of the social class on the educational opportunities, desires and believe of young people and the influence of these categories on the decisions of dropping out school. The paper begins by presenting a review of the debate between the theory of cultural reproduction and the rational choice theory with a brief explanation of the rational defended by the authors on this debate. The overall conclusions show that educational decisions made by young people go beyond rational reasoning and that it is necessary to analyze unintended and non instrumental aspects hidden under these decisions.

KEY WORDS. Early School Leaving, *Habitus*, Choice, Educational Decisions, Expectations, Social Class

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación
19/01/2015
Dirección de contacto:
Aitana Tarabini-Castellani Clemente

Departamento de Sociología
Universidad Autònoma de Barcelona
Edificio B. Campus Bellaterra
08193 Bellaterra (BARCELONA)

1. INTRODUCCIÓN

Reducir el abandono escolar es uno de los principales retos con los que se enfrentan los países europeos en general y España en particular². Los elevados niveles de abandono antes o justo después de obtener el graduado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no sólo dificultan la integración sociolaboral de aquellos que lo sufren, sino que sobre todo disminuyen el nivel de productividad y competitividad nacional, menguan los niveles de equidad y ponen en riesgo los niveles de cohesión social. Profundizar en el análisis de este fenómeno, por tanto, es de vital importancia cuando están en juego aspectos tan importantes como la competitividad, la cohesión social y el progreso económico, social y cultural del país. Es más, tal como señala el informe de la prestigiosa NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*), “a pesar de la gran cantidad de tiempo y dinero que se ha invertido durante décadas en intentar solucionar el abandono escolar prematuro, todavía no se ha reconocido de forma suficientemente seria la importancia del problema, ni se le ha dado una respuesta efectiva” (NESSE, 2009:4).

Las investigaciones precedentes sobre fracaso y abandono escolar prematuro en España se han ocupado – entre otras cuestiones– de identificar con detalle los factores que se esconden bajo el abandono. Entre ellos el origen sociocultural de los estudiantes se presenta como una variable clave para entender su mayor o menor riesgo de abandono escolar. Es por ello que autores como Fernández Enguita et al. (2010) no dudan en señalar que “el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo es la clase social del alumno” (p.71). Tal como señalan Shavit y Blossfeld (1993) la probabilidad de acceso a la educación

superior es seis veces superior para los hijos de las clases medias que para los hijos de las clases trabajadoras.

En este contexto, el objetivo del artículo es adentrarse en el efecto de la clase social sobre las decisiones educativas de los jóvenes. En concreto, analizamos las motivaciones, estrategias y prácticas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y exploramos cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Con este objetivo, el texto se estructura en cuatro apartados. El primero presenta de forma breve el debate entre dos teorías clásicas de la desigualdad educativa: la teoría de la Reproducción y la teoría de la Elección Racional y explica la posición de las autoras en este debate. El segundo apartado presenta la metodología del estudio realizado así como el modelo utilizado para el análisis de las entrevistas. En el tercer apartado se presentan los resultados de la investigación, analizando los efectos de tres grandes variables – oportunidades, creencias y deseos– sobre el abandono escolar. En el cuarto apartado, reflexionamos, a modo de conclusión, sobre el conjunto del trabajo realizado.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ENTRE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA ELECCIÓN RACIONAL

Desde mitad del siglo pasado existe un amplio corpus teórico que viene discutiendo cuáles son los factores clave para dar cuenta de la desigualdad educativa. Dos son las corrientes teóricas que han cobrado más relevancia en esta discusión académica: las teorías de la reproducción y las teorías de la elección racional (Bourdieu y Passeron, 1977; Boudon, 1983).

La *teoría de la Reproducción* de Pierre Bourdieu parte del supuesto de que la clase social era una variable clave para entender el acceso, proceso y resultados educativos. La escuela, lejos de ser una institución neutral, se concibe como una institución clave para la reproducción de las posiciones de clase dentro de una estructura social desigual. A través de la transmisión de la cultura de las clases medias y altas como única cultura legítima, la escuela ejerce su violencia simbólica sobre el resto de clases sociales, enmascarando las relaciones de dominación e imponiendo la arbitrariedad cultural como legítima y universal (Bourdieu y Passeron, 1977). La forma en que se desarrolla la transmisión cultural, por tanto, explica que determinados grupos tengan “garantizado” el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza (Bonal, 1998: 76).

Desde este punto de vista, la escuela es un espacio de lucha entre grupos sociales que proporciona estatus, poder y diferenciación social. Un campo donde se desarrolla la pugna por la diferenciación social a través de la adquisición de un conjunto de hábitos certificados que posiciona a quien los obtiene, en una situación de privilegio. Un campo, en definitiva, donde se ponen en juego los capitales (económico, social, cultural y simbólico) que poseen los diferentes grupos sociales con el fin de reproducir y/o mejorar sus posiciones en la estructura social. Es más, según Bourdieu, el capital clave para explicar la posición y reproducción de clase en y a través de la escuela es precisamente el capital cultural. Así pues, los obstáculos con los que se encuentran los alumnos de clase trabajadora son producidos, en mayor medida, por cuestiones de tipo cultural que por restricciones puramente económicas (Bourdieu y Passeron, 1977).

Asimismo, Bourdieu atribuyó una importancia central a los efectos de la clase social sobre los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los individuos. Con el concepto de *habitus* pretendía reflejar la forma a través de la cual las estructuras sociales se reflejan en la subjetividad de los actores, generando determinadas disposiciones – en este caso– en el campo escolar. El *habitus*, por tanto, permite explicar las similitudes en las prácticas y formas de pensamiento de los individuos que pertenecen a la misma clase social. Asimismo, es lo que explica por qué los alumnos de clase media presentan –en términos agregados– unas actitudes y pautas de comportamiento más próximas a lo que espera y demanda la institución escolar. En cualquier caso es importante señalar que el *habitus* está localizado en contextos sociales y escolares específicos y se articula con otras variables estructurales tales como el género o la etnia de los estudiantes (Reay, 1998, 2001). Así, si bien el foco del presente análisis se centra en el *habitus* de clase no hay que olvidar que éste también genera diferencias que se explican precisamente por su articulación con otras variables.

La teoría de Bourdieu ha sido ampliamente criticada (Boudon, 1983; Elster, 1989) por el hecho de restringir la consciencia del individuo a los constreñimientos estructurales, limitando así su capacidad de acción. El determinismo y mecanicismo de la teoría de la reproducción no permite explicar las trayectorias no esperadas en el campo educativo ni tiene en consideración de la existencia de contradicciones en los procesos de reproducción socioeducativa.

La *teoría de la Elección Racional* es una de las más críticas con los supuestos de Bourdieu (Boudon, 1983; Breen y Golthorpe, 1997; Van de Werfhorst y Hofstede, 2007; Golthorpe,

2010). De hecho, sus teóricos parten de una perspectiva radicalmente diferente para analizar las desigualdades educativas, entendiéndolas como el resultado de los análisis de costes y beneficios que hacen los individuos situados en diferentes puntos de la estructura social. Raymond Boudon (1983), en particular, distingue entre los efectos primarios y secundarios de desigualdad educativa y afirma que la teoría de Bourdieu omite completamente los segundos. Los efectos primarios hacen referencia al impacto que provocan las desigualdades sociales en las distintas habilidades académicas de los jóvenes, siendo más notable en los niveles educativos más bajos. Los efectos secundarios, en cambio, se refieren al efecto del origen social sobre la percepción de costes (descenso social, exclusión, desclasamiento, etc.) y beneficios (movilidad social, distinción social, etc.) asociados a la continuidad o abandono de los estudios. De este modo, la desigualdad de resultados y trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes estratos sociales se explica por sus diferentes cálculos racionales en relación a dichos costes y beneficios. Es más, según esta perspectiva, el origen social va perdiendo fuerza a medida que el individuo alcanza mayores niveles educativos, precisamente porque a medida que los individuos avanzan en la estructura educativa se va neutralizando el impacto de los efectos primarios de la desigualdad (Shavit y Blossfeld, 1993).

Los autores que han dado continuidad a las teorías de Boudon (Breen y Goldthorpe, 1997; Breen y Jonsson, 2005; Ericsson, Goldthorpe et al., 2005) han pretendido demostrar que las expectativas y motivaciones educativas de los jóvenes no dependen exclusivamente de sus resultados académicos ni de los mecanismos causales que operan sobre éstos (tales

como el capital cultural) sino, sobre todo, de las diferentes percepciones sobre la estructura social en función de la clase social y de la posible movilidad social de la que éstos disponen. Es más, argumentan que los individuos independientemente del estatus socioeconómico del que provengan, tienen un mismo objetivo: evitar la movilidad social descendiente (*demotion*). En cualquier caso hay que tener en cuenta que los jóvenes de clase media tienen más riesgo de bajar de estatus por lo que su coste de oportunidad de dejar los estudios es más alto. Por otro lado, disponen de más recursos de diferente tipo (económico, social, cultural, etc.) hecho que reduce la presión de la inversión educativa y da lugar a una mayor apuesta por la continuidad en los estudios. Por el contrario, las clases bajas no pueden descender de clase con lo que no corren ese riesgo y, en consecuencia, se subestima el beneficio de la inversión educativa (Martínez García, 2011).

Ambas teorías han sido históricamente opuestas: una por poner el foco en lo estructural y otra por ubicarlo en la acción racional individual. Desde nuestro punto de vista, no obstante, es posible conjugar algunas aportaciones claves de ambas. Por una parte, creemos que es fundamental atender a las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes analizando cuáles son los mecanismos causales que se esconden bajo las acciones educativas de los individuos. De este modo, damos un peso central al análisis de los efectos secundarios de la desigualdad. Por otra parte, sin embargo, partimos de la hipótesis de que el origen social tiene un peso fundamental en la configuración de dichas decisiones, y que es un elemento central para entender los itinerarios educativos que “escogen” los jóvenes de diferentes

clases sociales. Tal como afirma Gambetta (1987) los factores relacionados con el origen social pueden afectar a la estructura de preferencias mediante la alteración de los valores inherentes a una determinada opción. De este modo, si bien consideramos que es fundamental distinguir entre efectos primarios y efectos secundarios de la desigualdad, también consideramos que los efectos secundarios no son fruto exclusivo del cálculo racional, sino que se asocian con factores de tipo estructural, tal como la clase social. La “elección” de determinadas opciones educativas no se explica exclusivamente por la utilidad ni por la búsqueda de ventajas de posición en la estructura social; ni siquiera se vincula necesariamente a cuestiones de índole instrumental (Ball, 2003).

Es más, si bien el foco teórico y analítico del artículo se centra en la variable clase social, el análisis de las decisiones educativas de los jóvenes debe entenderse desde una perspectiva multidimensional. Es decir, junto a los elementos de tipo estructural y “racional” que tomamos en consideración en este artículo deben contemplarse otros tres elementos: los de índole institucional, los de índole *relacional* y los de índole expresiva. Los primeros hacen referencia fundamentalmente al rol que juegan los centros educativos, tanto a nivel organizativo como pedagógico en la configuración de las decisiones educativas de los jóvenes (Reay, David y Ball, 2001); los segundos se vinculan con el rol de los otros significativos en la explicación de dichas decisiones (Hedström, 2005); los terceros hacen referencia fundamentalmente a las experiencias y vivencias escolares de los estudiantes (Dubet y Martucelli, 1998) que, a su vez, y tal como señala Reay (1998) están fuertemente cargadas

por cuestiones de tipo emocional. Dado el objeto de estudio del artículo así como el espacio disponible estas cuestiones no se abordarán en el análisis.

3. METODOLOGÍA

El objetivo del artículo, tal como se ha apuntado anteriormente, es analizar las motivaciones, estrategias y expectativas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios, explorando cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Para ello, el estudio se basa en una metodología cualitativa que sea capaz de adentrarse en las motivaciones, explicaciones y lógicas subyacentes que se esconden bajo las decisiones de los actores. Como bien sabemos, los sujetos actúan en función de cómo perciben el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta su realidad objetiva (aunque ambas cosas estén obviamente relacionadas). Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006) y, en particular y por lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, para adentrarse en sus percepciones sobre el papel de la educación en la vida de los jóvenes, la utilidad del Instituto tanto en términos expresivos como instrumentales o la importancia de las credenciales educativas para el futuro, entre otras cuestiones.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar el estudio han sido las entrevistas en profundidad a jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y que no disponen del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En concreto se han realizado 15 entrevistas a jóvenes de 17 a 20 años que han

abandonado la ESO y que en la actualidad están cursando un Programa de Calificación Profesional Inicial (PCPI) o algún tipo de formación profesionalizadora (en general cursos y talleres de tres o cuatro meses de orientación y especialización laboral) para adquirir competencias básicas y profesionales (nivel 1) que les permitan una mejor inserción en el mercado laboral. Asimismo, se incluye en la muestra el caso de una chica que a pesar de estar actualmente estudiando en la Universidad, ha pasado por una historia de abandono escolar prematuro y de posterior reenganche a la formación. Finalmente, es importante señalar que todos los jóvenes entrevistados son de clase trabajadora y pertenecen a contextos sociales desfavorecidos –con mayor o menor intensidad–³.

El análisis de las entrevistas se orienta a captar cómo repercute la clase social en las visiones, actitudes y percepciones de los jóvenes frente a la educación y en su consecuente decisión de abandonar los estudios. ¿Abandonan los estudios por un cálculo racional de costes o beneficios, tal como propone la teoría de la elección racional? ¿Es el *habitus* de clase lo que explica sus actitudes, disposiciones y estrategias educativas? ¿Hasta qué punto y de qué manera las condiciones estructurales condicionan las creencias y las expectativas educativas de los individuos? Nuestra hipótesis de partida, tal como hemos señalado anteriormente, es que las creencias y deseos de los individuos no son independientes de sus oportunidades sociales y que, por tanto, los valores, percepciones y estrategias educativas varían en función de la clase social de origen –si bien no de forma mecánica ni lineal–. Consecuentemente, entendemos que la lógica de la elección racional por sí sola no es capaz de explicar los procesos que conducen al abandono

escolar.

En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado. Dicho análisis se basa en una aplicación de los tres conceptos centrales de la *DBO Theory* (*Desires, Believes and Oportunities*, en sus siglas en inglés) propuesta por Hedström. Es decir, pretendemos estudiar el efecto de la clase social en las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes entrevistados y la influencia de estas tres variables sobre su decisión de abandonar los estudios.

A continuación (Tabla 1) se presenta el modelo de análisis a partir del cual se ha hecho operativa la *DBO Theory* y se ha llevado a cabo el análisis de las entrevistas.

4.RESULTADOS: OPORTUNIDADES, CREENCIAS Y DESEOS FRENTE AL ABANDONO ESCOLAR

4.1. Oportunidades, capital instructivo y soporte afectivo familiar

El análisis que hemos llevado a cabo desde el punto de vista de las oportunidades se centra en la dimensión familiar⁴. La familia, como sabemos, es un agente de socialización clave que juega un rol central en la transmisión de normas y valores a sus miembros (Collet et al., 2014). La familia, además, adscribe a los hijos en una determinada posición social, es el núcleo para satisfacer las necesidades materiales y de crianza y la base fundamental del soporte afectivo y emocional durante la infancia y la adolescencia. Es por ello que se convierte en un ámbito de análisis fundamental para entender las oportunidades educativas de los y las jóvenes. De hecho, numerosos estudios

en este campo (NESSE, 2009; Subirats y Alegre, 2010) identifican el origen sociocultural familiar como uno de los factores clave para explicar el riesgo de abandono escolar prematuro. En particular apuntan al capital instructivo

familiar como uno de los factores más influyentes para explicar los patrones de finalización y acreditación de la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria.

Concepto	Variable	Indicador
Oportunidades Familiares	Capital Instructivo	Nivel de estudios de los miembros de la familia
		Expectativas educativas de la familia hacia el hijo/a
		Control de la trayectoria educativa
	Otros significativos	Personas/modelos de referencia dentro de la familia
		Relaciones afectivas familiares
Mecanismos de control familiar		
Creencias	Los estudios	Utilidad atribuida al estudio
		Nivel educativo mínimo para encontrar trabajo
		Percepción trabajo manual e intelectual
	El Instituto	Utilidad del Instituto
		Valor instrumental y expresivo del Instituto
		Críticas hacia Instituto
		Diferencias y similitudes Instituto-PCPI
	Actitud escolar	Descripción de la actitud escolar
		Causas atribuidas a la actitud escolar
		Rol atribuido al profesorado en las decisiones y trayectoria educativa
Deseos	Sobre estudios	Expectativas educativas a corto, medio, largo plazo
	Sobre trabajo	Expectativas laborales a corto, medio, largo plazo
	Expectativas vitales globales	Expectativas de posición social

Tabla 1. Modelo de análisis. Elaboración propia

Nuestro análisis toma el capital instructivo familiar como una variable clave para estudiar las oportunidades familiares de los jóvenes y, en particular, explora cómo éste repercute en cuestiones tales como la capacidad de controlar y/o revertir la trayectoria educativa de los hijos, las expectativas educativas transmitidas a los hijos o el valor atribuido al trabajo intelectual en relación con el trabajo manual. Los resultados del análisis muestran que ésta es una variable crucial para entender no sólo las decisiones de los jóvenes de continuar o no los estudios sino también los procesos previos que conducen a esta decisión. De hecho, todas las familias de los jóvenes entrevistados se caracterizan por tener un bajo capital

instructivo. Sus padres y madres no tienen estudios o disponen como máximo del nivel básico y, en la mayoría de casos, los hermanos mayores han pasado por una historia de fracaso y abandono escolar. Veámoslo:

Mis padres siempre me han apoyado con el tema de los estudios (...) Pero para ellos si tienes una determinada edad pues ya no toca estudiar. (...) Ellos ven que a partir de una edad, si ya tienes trabajo, todo esto [estudiar] ya no toca, que para eso [estudiar] ya hay una edad, hay una edad para cada cosa. (...)
(Elvira, 26 años).

Mi padre le dijo [al hermano pequeño del entrevistado]: “¿tú qué quieres? ¿Seguir estudiando o no? No voy a estar perdiendo el tiempo, comprándote comida, tu madre despertándose para preparar el bocadillo para el cole... pa que tú vayas el cole a hacer nada... Pa eso te quedas aquí en casa y le ayudas a tu madre con los deberes de casa y eso” (Pedro, 19 años).

En la primera cita se observa claramente el efecto del capital instructivo familiar sobre las expectativas educativas hacia los hijos y sobre la presión que ejercen los padres para que los hijos sigan o no estudiando. En el caso de Elvira los padres siempre la han apoyado con los estudios, pero para ellos (que no disponen de estudios) el hecho de que su hija terminara la ESO ya era todo un éxito. Si seguía más allá, la apoyarían pero si decidía empezar a trabajar también, ya que ya había cumplido sus expectativas educativas. Como es sabido, las expectativas educativas de los padres hacia los hijos están en relación con el nivel de estudios de los primeros (Laureau, 2002; Gazeley 2010) con lo cual a mayor nivel de estudios familiar, mayores expectativas educativas hacia los hijos.

En la segunda cita se observa el efecto del capital instructivo sobre la capacidad de control de la trayectoria educativa de los hijos. La familia de Pedro tiene claro que los estudios son la base del futuro. De hecho, migraron de Colombia en busca de una vida mejor y los estudios ocupan un lugar central en esta perspectiva. Sin embargo, la falta de estudios de los padres, unido a la falta de conocimiento del sistema educativo español y a la falta de tiempo que pueden pasar con sus hijos debido a las largas jornadas laborales que

realizan, hace que en la práctica no se pueda controlar la trayectoria de sus hijos. El hijo mayor abandonó los estudios hace años, el hijo mediano (Pedro) ha hecho lo mismo y el hijo menor (actualmente en segundo de ESO) está siguiendo el mismo camino. Es más, para los padres, seguir en el Instituto sin conseguir buenos resultados es una pérdida de tiempo y, por tanto, es mejor dejar los estudios y empezar a trabajar. Estudiar supone un importante coste directo y coste de oportunidad para la familia, con lo cual, si no se observan resultados no tiene sentido mantener la inversión.

Podemos afirmar, pues, que los elementos estructurales derivados de las condiciones de vida de las familias tienen una influencia crucial para explicar el abandono escolar de los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos –como mínimo en los niveles educativos obligatorios–. Sus resultados educativos, sus disposiciones en la escuela, su forma de percibir el valor de la educación –como se verá a continuación– están claramente mediados por su origen familiar y, por tanto, la decisión de abandonar los estudios va más allá de una cuestión racional. Es decir, no se trata tanto de que los jóvenes y sus familias valoren las opciones disponibles y escojan la más beneficiosa en función de sus posibilidades y perspectivas, sino que a menudo no hay opciones ni alternativas o aunque existan objetivamente no forman parte de sus imaginarios (*¿La universidad? No, que va, nunca me lo he planteado, pa qué... eso es pa los que les gusta estudiar, pa los que tienen más dinero, no sé, pa otra gente. Natalia, 17 años*). No se trata de que *se crea*, de que *se piense* racionalmente que el Instituto no es la mejor opción, sino que a menudo *se siente* que no es su lugar, que están como peces fuera del agua.

Junto con el capital instructivo, nuestro análisis introduce otra variable que consideramos crucial para entender las oportunidades educativas que se desprenden desde el punto de vista familiar: el soporte afectivo y la importancia de los otros significativos. Como hemos señalado en una investigación previa (Bonal y Tarabini, 2010), los referentes afectivos familiares constituyen un elemento central para posibilitar las condiciones de educabilidad de los jóvenes. No se puede olvidar que en el ámbito familiar se establecen los primeros y más fuertes lazos afectivos que configuran la autoestima y seguridad de niños y jóvenes y, por tanto, la ausencia de estos lazos repercute claramente sobre las disposiciones educativas de los jóvenes, sobre sus procesos educativos, sobre sus creencias y, en última instancia, sobre su decisión de abandonar los estudios. Cuando no hay soportes, cuando uno se siente o está completamente sólo, sin apoyos, sin estima, sin seguimiento ni acompañamiento es muy difícil que tenga éxito escolar⁵. Los relatos que siguen son altamente ilustrativos:

Yo he visto cosas de que mi madre le daba más cariño a mi hermana que a mí. Porque eso de llegar a casa y ‘¿cómo te ha ido el cole?’, ‘un besito’, a mí no me lo ha hecho, un abrazo, a mí nunca me lo ha hecho y a mi hermana sí (...) Si no quería dos hijas, pos haber tenía una, y no tener dos y que a una la abandone, porque no lo veo bien (Aroa, 18 años).

Yo lo que pienso es que las madres tienen que estar cerca, tienen que preguntar a sus hijos, pedirles cómo les va el cole, ir a hablar con los profes si hay algún problema, pero mi madre no, ella no,

nunca me ha pedido nada, nunca me ha ayudado (Aroa, 18 años).

Los relatos de Aroa muestran claramente la importancia de los referentes –y en este caso, de la falta de referentes– en la trayectoria educativa de los jóvenes. De hecho, durante toda la entrevista Aroa prácticamente no habló de aspectos propiamente educativos, aunque se le preguntaran directamente; cualquier pregunta la llevaba a hablar de su madre, de la sensación de injusticia y de abandono que padece cotidianamente. Y esta sensación se refleja en todas sus prácticas, en todos sus valores, en todas sus disposiciones educativas. Esta cuestión, por tanto, nos lleva a cuestionar la centralidad del cálculo racional en las decisiones educativas de los jóvenes. En el caso concreto que estamos tratando, no se abandonan los estudios como acción intencional y racional, sino como resultado “natural” de un proceso educativo marcado por el distanciamiento, por la falta de sentido, por el abandono:

P. ¿Por qué decidiste no terminar la ESO? R. En verdad no lo sé (...) [Estudiar] no me gustaba pero tampoco me dejaba de gustar (...) Era de las que se marginaban. Me ponía al final, sola (...). Mmm, no sé, lo dejé (Aroa, 18 años).

4.2. Creencias: los estudios, el Instituto y la actitud

Para analizar las creencias educativas de los jóvenes entrevistados nos centraremos en tres grandes variables: el papel de la educación y los estudios, la utilidad atribuida al Instituto y la auto-percepción sobre sus actitudes, capacidades y habilidades educativas. La hipótesis de partida es que la

percepción que tienen los jóvenes de estas tres variables no es independiente de su clase social de origen y que, por tanto, se vinculan con cuestiones de *habitus*. Sin duda, ya señalamos en el apartado 2 que los elementos institucionales, y en particular, los aspectos pedagógicos y organizativos de los centros educativos donde están escolarizados los jóvenes, tienen un papel fundamental para explicar sus decisiones educativas. Tal como hemos analizado en otras publicaciones (Tarabini y Curran, 2014a, 2014b), el “*habitus* institucional” puede explicar por qué el *habitus* familiar de los jóvenes de una misma clase social no siempre se traduce en las mismas disposiciones y decisiones educativas. Sin embargo, el objetivo del presente análisis se centra en identificar aquello que genera en común el *habitus* de clase y no sus variaciones, debido –entre otras cuestiones– a las mediaciones institucionales. Veamos, pues, si las similares condiciones sociales de los jóvenes entrevistados se traducen en esquemas similares de pensar y sentir; en creencias similares sobre las tres grandes variables señaladas: los estudios, el Instituto y la actitud.

Por lo que respecta a las creencias sobre el papel de la educación y los estudios, todos los jóvenes entrevistados son conscientes de que la educación es fundamental para conseguir un futuro mejor. Es más, reconocen que la importancia de la educación ha ido creciendo gradualmente (en la época de sus padres no era tan necesario tener un título) y perciben los efectos de la crisis económica sobre la necesidad de tener estudios. La ESO se ha convertido, según reconocen todos, en el nivel educativo mínimo necesario para conseguir trabajo.

Hombre, hoy en día la verdad es que es muy importante tener la ESO. No

sé, en cualquier trabajo que vas te piden la ESO, de cajero o lo que sea (...) Tú ves como están afuera las cosas y ves cuantos millones de gente no tienen trabajo, y gente que tiene carrera y máster y cosas de esas y no encuentran trabajo. Yo he visto en la tele gente en Inglaterra que tienen carreras y están trabajando de camareros o así. Y claro, te pones a pensar y dices “tú que no tienes nada, ¿Qué vas a hacer?” Vas a encontrar lo que pilles, nada (Pedro, 19 años).

Podríamos sostener que esta creencia no es específica de su posición de clase, sino probablemente compartida con jóvenes de otros estratos sociales⁶. Sin embargo, y más allá de esta valoración general sobre la importancia de los estudios, hay dos elementos que sí aparecen como específicos de la posición social de los jóvenes entrevistados: en primer lugar, se trata de su creencia del nivel educativo mínimo para encontrar trabajo, que en todos los casos se sitúa en la ESO o como máximo en estudios secundarios post-obligatorios y, en particular, en la Formación Profesional. La Universidad no forma parte de modo alguno de sus creencias ni imaginarios. Esta cuestión está asociada con su posición de clase y con el bajo capital instructivo familiar al que hemos hecho referencia en el apartado anterior.

En segundo lugar, se trata de su crítica a lo que perciben como una sobre-valoración de la credencial educativa como criterio prioritario para conseguir trabajo. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, los estudios y las credenciales son importantes pero no por ello debería negarse la importancia de la experiencia como vía de acceso al mercado laboral:

Ahora pa trabajar, lo que interesa, lo más importante, son los estudios, porque si tienes más estudios te cogerán antes que a uno que no tenga, pero a la misma vez uno que tenga estudios no quiere decir que tenga más experiencia. Eso me lo dijo mi padre. Y claro cogí y le dije, también es verdad, eh? Y me dijo: “yo por ejemplo tengo mucha experiencia pero en cambio otra persona puede tener tantos estudios, tantas historias y que tenga sólo dos o tres de experiencia en comparación conmigo” (Milagros, 17 años).

Así, como se deriva de la cita anterior, la creciente necesidad de títulos se percibe como un credencialismo absurdo que no permite discernir entre aquellos que sabrán hacer el trabajo y aquellos que no. Y estas creencias se explican de nuevo por el marco de referencia socioeconómico y cultural en el que se mueven cotidianamente dichos jóvenes: la mayoría de sus familias tienen trabajos que no requieren calificación, conocen numerosos casos de gente que está en el paro a pesar de disponer de credencial y ellos mismos disponen de más experiencia que de titulación.

De hecho, los universos simbólicos en que se mueven estos jóvenes les hacen pensar en nichos laborales vinculados con trabajos manuales para los cuales los contenidos académicos que estudian en la ESO se perciben como no necesarios o carentes de sentido:

Mi padre es carpintero y yo soy mucho de trabajar con las manos. Me imagino como él, sí (Alberto, 19 años).

No sé, las manualidades siempre se me han dado muy bien. Siempre había pensado en trabajar de algo así (Elvira, 26 años).

La carpintería, la electricidad, todo eso es lo que me gusta. Ser mecánico me gustaría también (Simón, 17 años).

Y aquí aparece la segunda variable de análisis: el valor atribuido al Instituto, tanto en términos instrumentales como expresivos. En este sentido, la mayoría de jóvenes entrevistados se muestran altamente críticos con los institutos, criticando los contenidos, la metodología y la utilidad general de una institución que se percibe como obsoleta y carente de sentido. Así, afirman que el Instituto es una pérdida de tiempo, donde se aprende poco o nada y donde el aburrimiento y la desmotivación son la base del día a día:

Mal, me aburría mucho, no me gustaba sinceramente, me aburría (...) la verdad es que pensaba: “¿Si no vale pa na pa qué voy a ir?” (Isaac, 17 años).

No es que no tenga ganas de estudiar es que no tengo ganas de estar sentado en una silla escribiendo siempre lo mismo. Y que no aprendo nada, ¿sabes? He estado 3 años en el Instituto y ¿qué he aprendido? No he aprendido nada (Simón, 17 años).

De nuevo, esta sensación de no aprender nada en el Instituto no se puede desvincular de sus universos simbólicos en términos laborales y tampoco de su percepción sobre el trabajo manual y el trabajo intelectual. En este sentido, es especialmente significativo destacar el contraste que

identifican los jóvenes entre los institutos y los centros donde están realizando los PCPI o los cursos de orientación y especialización profesional. Los primeros se perciben como excesivamente academicistas y con poca vinculación con el “mundo real”; mientras que los segundos se valoran por ser mucho más prácticos y estar vinculados con su “mundo de referencia”: el mundo del trabajo manual⁷. Asimismo, los institutos son altamente criticados por no disponer de suficientes mecanismos para ayudar al alumnado con más dificultad (aulas masificadas, enseñanza poco individualizada, excesiva distancia con el profesorado, etc.), mientras que los cursos de profesionalización se valoran por disponer de aulas pequeñas, con muchos menos alumnos y, consecuentemente, por permitir una relación más próxima con el profesorado, hecho que consideran crucial para poder superar sus dificultades de aprendizaje. De hecho, algunos de los jóvenes entrevistados, han pasado de la repetición, la expulsión y el absentismo crónico en el Instituto a ser unos de los mejores alumnos de la clase en los cursos que están realizando actualmente.

P. ¿Cuál es la principal diferencia que ves con este curso y el Instituto? R. Pues aquí es más... me gusta más porque es más de manos, ¿sabes?, no es más de escribir todo el rato, ¿sabes? Eso a mí me agobia, eso de escribir. Entonces como es más de mano de obra, se me da mejor (Jesús, 17 años).

Yo en el Instituto pensaba esto no sirve para nada y no quería ir y siempre le ponía excusas a mi madre para no ir. Por la mañana le decía, mama me encuentro mal, mama no sé qué, y yo iba (...)

Pues no sé, es que aquí es diferente, como estoy haciendo esto que me gusta y me he dado cuenta, pues he cambiado, si esto fuera la ESO pues... seguiría mal, igual (...) También es que es otro rollo. Allí estás estudiando catalán, castellano, mates, aquí en cambio estás estudiando algo, pero algo concreto, algo que te gusta (Natalia, 17 años).

Esto muestra el rol activo que tienen los propios centros educativos y el profesorado en la configuración de las actitudes, decisiones y estrategias educativas del alumnado. Aspecto que, como se ha indicado anteriormente, es objeto de estudio específico de otras publicaciones complementarias con el presente análisis (Tarabini y Curran, 2014a, 2014b). La decisión de abandonar los estudios, de hecho, no se puede entender al margen de la estructura de oportunidades que ofrecen los centros educativos y sin contemplar el rol que juegan los docentes en configuración de las experiencias y decisiones educativas de los jóvenes. Sabemos, además, (Dunne y Gazeley, 2008) que las expectativas del profesorado en relación a los alumnos no son independientes a su clase social de pertenencia –como tampoco lo son en relación a su origen o a su género. Y esta es precisamente una de las cuestiones que tienden a omitir las teorías de la elección racional.

De hecho, y en relación con la tercera variable de análisis –la percepción de su actitud, capacidades y habilidades educativas– muchos de los jóvenes entrevistados se sienten incapaces de cumplir con los requisitos escolares, creen que no están preparados para aprender e interiorizar lo que se les enseña en el Instituto, que “no es para ellos”. La desconfianza, la falta de capacidad en uno mismo y la auto-

culpabilización forman parte de las creencias de muchos de los jóvenes entrevistados a la hora de explicar sus resultados escolares. Elementos como “me sentía incapaz” (Natalia, 17 años), “me veía limitada” (Elvira, 26 años), “me costaba demasiado, no era para mí” (Jesús, 17 años), son para muchos jóvenes lo que explica su decisión de abandonar, hecho que conduce a una individualización de sus problemas educativos.

Así, ya sea por sensación de imposibilidad e incapacidad para algunos o por rechazo y resistencia explícita para otros (“si no me lo he sacado es porque no he querido, porque no aguantaba más ahí” –Simón, 17 años–), lo que comparten todos los jóvenes entrevistados es la creencia de que si siguen en el Instituto no conseguirán nunca el Graduado en ESO. Mantenerse en el Instituto se percibe como un esfuerzo excesivo, que se va complicando progresivamente. En este sentido, es especialmente significativo destacar los efectos altamente negativos que tiene la repetición de curso en la auto-percepción de los estudiantes, en su forma de valorar el Instituto y, en última instancia, en su decisión de abandonar los estudios (Ferguson et al. 2005; Fernández Enguita et al. 2010). Repetir no sólo les hace aumentar la sensación de incapacidad y les constata que el Instituto “no es su lugar”, sino que va aumentando su sensación de pérdida de tiempo y de alejamiento del fin de etapa:

Iba a repetir 3º y ya había repetido 2º y le dije a mi madre que si repetía 3º pasaría a estar perdiendo tiempo (...) la verdad que cuando repites y ves que otros de primero pasan a ser de tu clase, y ves que tus compañeros de clase avanzan a otro nivel te quedas un poco

como buah, qué he hecho... y la verdad, te sientes mal por repetir (Pedro, 19 años).

Después de repetir segundo pasé a tercero, y luego cuando me dejaron repetir tercero dije ‘los estudios de la ESO ya se han terminado para mí’ (...) llevaba 5 años en la ESO, mientras que la ESO deberían ser cuatro. Estaba simplemente perdiendo el tiempo porque yo no hacía nada ahí (Alberto, 19 años).

Finalmente, es importante señalar el rol que atribuyen los jóvenes al profesorado en la explicación de su trayectoria. Unos tienen una muy buena opinión de los docentes, mientras que otros les consideran los principales responsables de su fracaso, en lo que todos coinciden es en identificarlos como actores cruciales para explicar su motivación, sus prácticas y sus resultados escolares: cuando son más cercanos, cuando se preocupan más por ellos, cuando les ayudan con sus dificultades, les resulta mucho más fácil implicarse y conseguir buenos resultados.

La profe de mates me colapsó mucho, mucho, mucho... Y lo vi todo muy negro, muy negro, me vi incapacitada y por eso pensé en irme (Elvira, 26 años).

Yo intentaba cambiar y en cambio ellos siempre era “ha pasado esto, ha sido la Natalia, la Natalia” (...) porque claro cuando [los profesores] dicen “es que esta no quiere estudiar” después ya te cogen manía y aunque cambies ya siguen pensando que no quieres estudiar y ya te dan por perdida del todo, ¿sabes? (Natalia, 17 años).

4.3. Deseos: entre el trabajo, los estudios y la desesperanza

Desde el punto de vista de los deseos, nuestro análisis se orienta a observar qué les gustaría hacer a los jóvenes entrevistados desde el punto de vista educativo y laboral y a explorar cómo se imaginan, cuáles son sus perspectivas, en términos de posición social futura. De nuevo, esta dimensión de análisis no es independiente de la clase social de origen y de la dimensión de las oportunidades a la que hemos hecho referencia anteriormente. Es más, si bien en el análisis de las oportunidades familiares no nos hemos referido a los aspectos económicos, no se puede negar su importancia en la configuración y –a menudo, constrictión– de los deseos de los jóvenes y en su posterior repercusión sobre sus decisiones educativas. Efectivamente, dada la situación de dificultad, precariedad y necesidad económica en que viven algunos de los jóvenes entrevistados, conseguir trabajo se convierte en su principal pretensión. No se plantean seguir estudiando, porque necesitan trabajar y contribuir financieramente con su familia⁸.

Si fuera de aquí [llegó de Marruecos a España a los 15 años] y más pequeño estudiaba más, pero ahora no, ahora es tarde, lo que tengo que hacer es trabajar, quiero encontrar trabajo (Hasan, 17 años).

P ¿Y qué es lo que te gustaría hacer? ¿De estudios, de trabajo? R. Yo lo que sea, yo lo que quiero es trabajar (...)
P. ¿qué harás cuando cumplas los dieciocho años? R. Trabajar de lo que sea y sacarme el carné de coche (Edgar, 17 años).

P. ¿Te planteas en algún momento volver a estudiar algo? R. A mí me gustaría especializarme en informática o así, porque se me da bastante bien y aparte me gusta, pero es cuestión de tiempo (...) La cosa es que yo me puse a trabajar para poder ayudar a mi mamá con el tema del dinero, a ver vamos bien, pero un pelín justos... Me veo en la obligación de tener que ayudar (...) lo que quiero ahora es conseguir trabajo (Alberto, 19 años).

Ahora bien, es importante señalar que si bien la búsqueda de trabajo es su principal preferencia en el presente, ésta no es la principal causa que atribuyen al abandono escolar durante la ESO. Tal como han identificado Fernández Enguita et al. (2010) es el rechazo y no el trabajo la principal causa del abandono. Y de nuestro análisis se desprende la misma conclusión.

Por otra parte, nos encontramos con un conjunto de jóvenes que, a pesar de haber abandonado los estudios recientemente (en algunos casos, es una cuestión de meses), lo que quieren es seguir estudiando y conseguir un título. ¿Cómo se explica esta aparente paradoja inicial? Precisamente por el elemento que acabamos de señalar: su rechazo frontal al Instituto. Efectivamente, se trata de jóvenes que no niegan en absoluto el valor de la educación y que reconocen la importancia de los estudios –no sólo obligatorios– para el futuro. Sin embargo, su rechazo al Instituto les lleva a identificar una vía paralela al sistema como forma de seguir estudiando: los PCPI. Sin duda, uno de los elementos más positivos de los PCPI es que –a diferencia de la antigua Garantía Social– no sean una vía muerta y permitan dar continuidad a los

estudios⁹. A pesar de ello, siguen siendo un camino paralelo sin el mismo prestigio, las mismas vías de entrada y salida y el mismo nivel académico que la ESO, hecho que debe hacernos plantear algunas cuestiones sobre su creciente uso como vía paralela para obtener un título. El relato que sigue es muy ilustrativo en este sentido:

P. ¿Te planteas seguir estudiando? R. Sí, y tanto. Yo de aquí [curso pre-laboral] me voy pa un PCPI, y de allí me sacaré la ESO y me iré pa un grado medio (...) ahora hay muchos sitios para sacarte la ESO no sólo el Instituto, ¿sabes? Y eso es lo que haré yo: me sacaré la ESO y después ya voy avanzando grado medio, grado superior hasta que después ya a trabajar no? Esta es mi idea (Simón, 17 años).

Finalmente, es importante señalar algunos casos en que el deseo de los jóvenes es únicamente escapar a la exclusión a la que se sienten condenados. Su situación socioeconómica es tan precaria que ya no hay riesgo de descenso social (nos encontramos ante el conocido “efecto suelo” identificado por Boudon (1983), lo único que quieren es no estar tan mal como sus padres. Esa es su única aspiración. Se trata, pues, de jóvenes sin proyecto, sin confianza y sin capacidad de narrativa, tres dimensiones que según Juan Carlos Tedesco (2004) son precisamente la base de aquellas escuelas que consiguen superar los determinismos socioeconómicos de sus estudiantes.

P. ¿Cómo te imaginas el futuro? R. Pues cambiar de vida ¿no? Dejar ya la miseria, de ser chatarrero, de vender mierda... estar bien,

tranquilo, con tu dinero. Basta ya de robar ostia! ¿Tú me entiendes? Vivir bien, yo que sé, eso es lo que quiero yo, lo que quiero conseguir (Isaac, 17 años).

P. ¿Cómo te imaginas de aquí cinco años? R. No te entiendo [una vez reformulada la pregunta] pues no me imagino (Juan Antonio, 17 años).

En definitiva, deseos de trabajar, seguir estudiando al margen del Instituto o simplemente de no descender más en la escala social que si bien no se desprenden mecánicamente del origen social –todos son del mismo origen y tienen deseos y preferencias muy diferentes entre ellos– no se pueden entender al margen del mismo. Lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno se imagina para su futuro no es independiente de la posición de partida, de la trayectoria vivida y de las oportunidades educativas, laborales y sociales, tanto reales como percibidas.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en este artículo podemos afirmar que las decisiones educativas de los jóvenes no pueden abordarse exclusivamente desde un punto de vista racional, basado en el cálculo de costes y beneficios. Si bien hay elementos pragmáticos, instrumentales y racionales en las decisiones de los jóvenes, éstas no se pueden entender al margen de los horizontes de acción que las restringen y/o posibilitan. Unos horizontes que son el resultado de la intersección entre las oportunidades objetivas de las que disponen los actores sociales y sus percepciones subjetivas. Y precisamente el concepto de *habitus* de Bourdieu permite reflejar dicha interacción en las prácticas cotidianas de los agentes

sociales. Es, pues, a partir del *habitus* que se generan disposiciones o “principios generados de estrategias” en el campo educativo; es lo que genera que determinados cursos de acción se vean como “normales” para diferentes grupos sociales o, por el contrario como inimaginables y carentes de sentido. Desde este punto de vista, el abandono escolar lejos de ser una cuestión exclusivamente racional se explica, a menudo, como el resultado “natural” de un proceso educativo marcado por la falta de sentido y la incomprensión tanto de los medios como de los fines de la escolarización.

De hecho, las creencias y deseos de los jóvenes entrevistados para el presente artículo son consecuencia de unas oportunidades vitales en buena medida compartidas y marcadas, en todos los casos, por un bajo capital instructivo familiar y, en algunos, por la falta de referentes afectivos. Y es de estas oportunidades que se derivan unas percepciones de la educación, de su valor y su sentido, unas percepciones que son ampliamente coincidentes. No es casual que el Instituto sea percibido como un lugar de exclusión más que como un espacio de oportunidades; que los conocimientos propiamente académicos se sitúen en un segundo lugar en frente de la adquisición de habilidades manuales; que las expectativas educativas no lleguen mucho más lejos que a la obtención del Graduado de la ESO. Se trata de coincidencias derivadas de un *habitus* de clase compartido.

Así pues, reconocer la importancia de estos factores es de crucial trascendencia en el campo de la investigación educativa contemporánea, sobre todo en un contexto caracterizado por la creciente presencia de discursos “individualistas” que defienden la pérdida de importancia de la variable clase social para entender las decisiones

y trayectorias educativas de los agentes sociales (Gillies, 2005). Tal como afirman Furlong y Cartmel (1997) la falacia epistemológica de la modernidad tardía es precisamente presuponer que, en un contexto de mayor incertidumbre, individualización y movilidad, desaparece la centralidad de las estructuras sociales en la explicación de las decisiones individuales. Sin duda, en las sociedades contemporáneas las identidades tradicionales de clase, en la medida que se hacen más complejas y difusas, pierden capacidad para generar identidad colectiva (Miret et al, 2008), pero el hecho que la vivencia y la identificación de clase no sea tan nítida como antaño no significa ni mucho menos que disminuya el peso de las estructuras sociales y en particular de las clases sociales en la explicación de las oportunidades, decisiones y estrategias educativas de los jóvenes.

Finalmente, y para concluir, es fundamental remarcar que si bien nuestro análisis se ha centrado en identificar los parámetros de similitud de clase entre los estudiantes entrevistados de ello no se deriva que todos los estudiantes de clase trabajadora actúen, piensen o sientan de la misma manera ni que desarrollen una misma experiencia y/o trayectoria educativa. La clase social, como se ha señalado a lo largo del artículo, se localiza en contextos sociales específicos e interacciona con otras variables estructurales que dan pie a identidades complejas, cambiantes y en modo alguno unilineales. Nuestra reflexión se ha estructurado alrededor del *habitus* de clase pero como bien señala Reay (1998) dicho *habitus* se vive y se refleja de forma diferente en clave de género y/o etnia; se transforma y/o reproduce en función de diferentes dispositivos institucionales.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte del Proyecto I+D+i “El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes” (Ministerio de Economía y Competitividad. Período 2012-15. Referencia: CSO2012-31575). Una primera versión de este artículo se presentó en la comunicación: *¿Hábitus o cálculo racional? El efecto de la clase social en las trayectorias educativas de los jóvenes en riesgo de exclusión social* de la XVI Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en julio de 2012 en Oviedo.

² El objetivo del artículo de la Estrategia Europea 2020 espera que en esta fecha sólo el 10% de los jóvenes abandonen los estudios sin terminarlos (la formulación oficial es la siguiente: ‘percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training’). El pasado 2012, la media europea se ubicaba en el 12,8% mientras que las cifras para España se elevaban al 24,9% según Eurostat.

³ Ver Tabla 2 en anexo para información detallada de la muestra. El trabajo de campo se ha realizado en diferentes periodos del curso escolar 2012-13.

⁴ Entendemos que junto con la dimensión familiar deben considerarse otras dos dimensiones cruciales: la escuela y el mercado laboral. Este artículo se centra exclusivamente en la dimensión familiar, dejando para análisis posteriores el estudio de las otras dos dimensiones señaladas.

⁵ La escuela, sin duda, se puede convertir en un poderoso agente para compensar la carencia afectiva familiar. Sabemos de profesores que se involucran con sus alumnos, que creen en ellos, que les ayudan y acompañan y que, por tanto, se convierten en referentes de los jóvenes y en base fundamental para apoyar sus estudios. En este artículo, sin embargo, nos centramos exclusivamente en la dimensión familiar y, por tanto, no abordamos esta cuestión.

⁶ En fases posteriores de la investigación que estamos realizando, se incluirán en el análisis a jóvenes de clases medias que hayan abandonado los estudios o estén en riesgo de hacerlo, hecho que nos permitirá corroborar con mayor precisión dicha hipótesis.

⁷ Esta cuestión ya ha sido identificada por investigaciones previas como la de Amer (2012).

⁸ En este sentido es fundamental tener en cuenta el impacto altamente positivo que tienen las becas sobre la reducción del abandono escolar prematuro. Sobre esta cuestión véase Mediavilla (2010).

⁹ Será fundamental seguir de cerca la concreción de la nueva ley educativa (LOMCE) para saber cómo se resuelve la posibilidad que tienen los alumnos de PCPI de cursar un “módulo C” orientado a la obtención del Graduado de ESO.

BIBLIOGRAFÍA

- Amer, J. (2012). Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación Profesional inicial (PCPI). Los discursos del profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (3), 369-379.
- Ball, S (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica de las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI (Orig. 1967).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (Orig. 1977).
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a

- Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Breen, R. y Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review Sociological*, 31, 223-243.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dunne, M. y Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 451-463.
- Elster, J. (1989a). *Ulises y las sirenas, estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1989b). *Tuercas y Tornillos, una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M. y Cox, D.R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (27), 9.730-9.733.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D. y Roth-Edney, D. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education, May 31, 2005.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación. Número extraordinario 2010*, 119-145.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales, 29.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazeley, L. (2010). The Role of School Exclusion Process in the Re-Production of Social and Educational Disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58 (3), 293-309.
- Gillies, V. (2005). Raising Meritocracy: Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39 (5), 835-853.
- Golthorpe, E. (2010). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment1. *The British Journal of Sociology*. Special Issue: The BJS: Shaping sociology over 60 years. 61, Issue Supplement s1, 311-335.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laureau, A. (2002). Social-class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. En A. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Wells (Eds). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez García, J.S. (2011). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Mediavilla, M. (2010). Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 561-582.
- Miret, P., Salvadó, A., Serracant, P. y Soler i Martí, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars y familiars*. Barcelona: Secretaria de Joventut.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión. Herramientas para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*.

- Reay, D. (1998). "Always Knowing" and "Never Being Sure": Institutional and Familial Habituses and higher education choice. *Journal of Educational Policy*, 13 (4), 519-529.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001a). Choices of degree or degree of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35 (4), 855-874.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001b). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 4 (4) <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (1993). Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. En Y. Shavit y H.P. Blossfeld (Eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (pp. 1-24). Boulder, Col.: Westview Press.
- Subirats, J. y Alegre, M.A. (2010). *L'educació post obligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l'ESO*. Informes d'Avaluació 15. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2014b). The impact of institutional habitus on students' educational decisions, aspirations and "choices": an analysis from Spanish secondary schools. World Education Research Association Conference. Edinburgh, 19-21 November.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2014a). The effect of school culture on students' decisions at the end of compulsory education. RN 10 Sociology of Education, European Sociological Association Mid-term Conference. Lisbon, 8-9 September 2014.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Van deWerfhorst y Hofstede S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*. 58 (3), 391-415.

ANEXO I

Nombre (ficticio)	Sexo	Edad	Nacionalidad y etnia	Curso en que abandonó	Situación actual
Simón	Hombre	17	Marroquí (desde los cinco años en España)	3º ESO	Curso pre-laboral
Hasan	Hombre	17	Marroquí	3º ESO	Curso pre-laboral
Isaac	Hombre	17	Español - Gitano	2º ESO	Curso pre-laboral
Jesús	Hombre	17	Español - Payo	2º ESO	Curso pre-laboral
Juan Antonio	Hombre	17	Español - Gitano	2º ESO	Curso pre-laboral
Edgar	Hombre	17	Dominicano	Llegó a España con 16 años.	Curso pre-laboral
Milagros	Mujer	17	Española - Paya	2º ESO	Curso pre-laboral
Armando	Hombre	17	Español (padres chinos)		Curso pre-laboral
Natalia	Mujer	17	Española - Paya	2º ESO	PCPI
Alexis	Hombre	17	Español - Payo	2º ESO	PCPI
Aroa	Mujer	18	Española - Paya	3º ESO	Curso pre-laboral
Abdul	Hombre	18	Paquistaní		Curso pre-laboral
Marcel	Hombre	18	Español - Payo		PCPI
Pedro	Hombre	19	Colombiano (desde los cinco años en España)	3º ESO	PCPI
Alberto	Hombre	19	Búlgaro	3ª ESO	Ex PCPI
Elvira	Mujer	26	Española - Paya	1º Bachillerato. 2 años fuera del sistema. Reprende estudios nocturnos.	Estudiante de Magisterio UAB

Tabla 2. Muestra de entrevistas realizadas. Elaboración propia

ARTÍCULO ORIGINAL

El *habitacionismo*: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea

Luis Manuel Martínez Domínguez
luismanuel.martinez@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN. En este artículo se presenta una clasificación de las mentalidades educativas esenciales con las que se puede afrontar el fenómeno educativo. Tomando como criterio la relación sujeto-objeto dentro de los componentes que la configuran, se distinguen cuatro mentalidades educativas esenciales: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*. Seguidamente se describe cómo se podría entenderse el fenómeno educativo desde cada una de ellas y se concluye con una invitación al habitacionismo al considerarla la más ventajosa para afrontar la educación.

PALABRAS CLAVE. Educación, Antropología de la Educación, Mentalidad Educativa, Cambio de Actitud

Inhabitationism: opening pedagogical contemporary mindset

ABSTRACT. This paper presents a classification of the essential mentalities to face the educative phenomenon. Being the guideline the relation subject-object created in between the different components, there are four essential educative mentalities: *acquisitionist*, *constructivist*, *integrationist* and *inhabitationist*. A description is provided to understand the educative phenomenon of each and the conclusion sets inhabitationism as the most beneficial to face education.

KEY WORDS. Education, Educational Anthropology, Educational Mentality, Attitude Change

Fecha de recepción 15/07/2014 · Fecha de aceptación 17/04/2015

Dirección de contacto:

Luis Manuel Martínez Domínguez
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Rey Juan Carlos
Despacho 109, Edificio Departamental I (Campus de Fuenlabrada)
Camino del Molino, s/n
28943 MADRID

1. INTRODUCCIÓN

Todo fenómeno educativo se experimenta desde una determinada mentalidad educativa, entendiendo “Mentalidad” como sinónimo de “Weltanschauung”, término que viene a significar “visión de mundo” o “cosmovisión” (Dilthey, 1997).

La mentalidad no es consecuencia de un proceso de pensamiento. No surge por pura voluntad de conocer, sino que se origina en la propia experiencia vivida por la totalidad psíquica condicionada por multitud de factores físicos, psicológicos, existenciales, históricos, culturales, ambientales...: salud, edad, aptitudes, carácter, clima, etnias, organización de los estados, tendencias económicas, ideologías políticas, creencias religiosas, los avances de la ciencia, influencia de la familia, la comunidad, la escuela, los iguales, las modas, la situación sociocultural y económica, la dedicación profesional, la calidad de vida, las experiencias de dolor, miseria,

terror... Todo esto y más, van configurando la propia mentalidad con la que comprender y dar sentido a la vida y al mundo, y en nuestro caso, la educación.

De la mentalidad con respecto a la educación, conviene distinguir entre “mentalidad pedagógica” y “mentalidad educativa”. Ambas se interpretan como *Weltanschauung*, pero cada una dentro de un marco diferente.

La *mentalidad pedagógica* se configura por la corriente de conocimiento de la educación como referencia dentro del marco de la pedagogía, entendiendo “*pedagogía como disciplina con autonomía funcional que explica, interpreta y transforma ámbitos de educación, al generar conocimiento de la educación para la intervención pedagógica*” (Touriñán 2014, p. 30). Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios (Touriñán, 2014).

La *mentalidad educativa* se configura por la vivencia del fenómeno educativo que no es una referencia sin más, sino el referente mismo de la educación como ámbito de realidad. La corriente de conocimiento educativo está presente en la acción y participa en la configuración de la mentalidad educativa pero ya no es lo determinante, sino un condicionante más que, incluso, puede mezclar rasgos de varias corrientes sin necesidad de que haya conciencia de ello y que incluso, puedan llegar a ser contradictorios entre sí.

No cabe duda de que la *mentalidad pedagógica* alimenta, refuerza o debilita

una determinada *mentalidad educativa* pero la *mentalidad pedagógica* no es la *mentalidad educativa*, sino una de sus fuerzas configuradoras, y no las más importantes de forma necesaria. Otras mentalidades como la política, la económica, la religiosa, la cultural..., también condicionan la mentalidad educativa junto a la pluralidad de factores personales y ambientales como los señalados al referirme a la mentalidad en general.

Toda esta suerte de influjos lleva a que la *mentalidad educativa* pueda conducir incluso, a practicar la educación con incongruencias y contradicciones teórico-prácticas autojustificadas. También podría ocurrir que dos sujetos conciban la educación con diferente *mentalidad pedagógica* pero a la hora de afrontar la educación, lo hagan con la misma *mentalidad educativa* o viceversa.

La *mentalidad pedagógica* es *Weltanschauung* como comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, y la *mentalidad educativa* es *Weltanschauung* como comprensión de la realidad educativa, haya o no reflexión pedagógica, exista un control intencional de las actividades o se oriente la acción educativa en un sentido determinado y más o menos consciente.

Si la *mentalidad pedagógica* es la “*representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica*” (Touriñán 2014, p. 21), la *mentalidad educativa* es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la misma acción vivenciada.

La *mentalidad pedagógica* se dispone a partir de una reflexión de segundo orden sobre el conocimiento científico, mientras que la *mentalidad educativa* se forma sobre el conocimiento de la experiencia en torno a la vivencia educativa, que asimismo puede estar enriquecida por una reflexión de segundo orden pero no de forma necesaria.

Se podría decir que la *mentalidad educativa* es previa a la *mentalidad pedagógica* como se dice que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía (Schleiermacher, 2000). Si bien la *mentalidad pedagógica* se origina dentro del horizonte de las Ciencias de la Educación, la *mentalidad educativa* se abre desde un horizonte pre-científico, en el mundo de la vida educativa (el “*Lebenswelt*” husserliano orientado a la educación) en la que no rigen las mismas leyes del conocimiento científico (Husserl, 1982).

En este artículo me centraré en la *mentalidad educativa* para abordar los objetivos de investigación en tres fases:

1) Una fase analítica en la que trataré de describir las mentalidades educativas con las que se puede afrontar el fenómeno educativo. Para ello, realizaré una clasificación de las mentalidades educativas esenciales desde la psicología de las cosmovisiones de Jaspers que sigue una metodología fenomenológica con la que, sin pretender emular el método originario de Husserl, presentar de modo sistemático las diferentes perspectivas subjetivas desde las que se vivencia el fenómeno educativo.

2) Una fase interpretativa para explicar cómo podría entenderse el fenómeno educativo desde cada una de

las mentalidades educativas. Para este objetivo he procurado aplicar los principios del pensamiento crítico realizando una descripción ideográfica para la comprensión de las particularidades individuales y únicas de cada *mentalidad educativa*.

3) Y una fase propositiva en la que procuraré aportar, a partir de las interpretaciones realizadas, mi valoración sobre las diferentes mentalidades educativas concluyendo con mi intención de promover la *mentalidad educativa* que considero más ventajosa para el desarrollo de la educación.

Para establecer los criterios de clasificación de las mentalidades, he partido de la teoría de las concepciones de mundo de Jaspers (1967), considerando aportes de otros autores que iré citando a lo largo del artículo.

Tras diferentes fases de un proceso de investigación que considero todavía abierto, distingo cuatro grandes mentalidades educativas: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*. En una anterior publicación, di un nombre diferente a alguna de las mentalidades expuestas (Martínez, 2013), pero en esta nueva fase de la investigación he considerado de mayor rigor científico las nuevas denominaciones, que paso a presentar.

Mi primera intención es aportar a la comunicación científica de la educación, una clasificación de mentalidades educativas, que pueda contribuir al diálogo entre las diferentes mentalidades educativas y así comprendernos mejor y alcanzar nuevos focos de encuentro.

En la última fase de la investigación, propongo lo que considero la *mentalidad educativa* más

enriquecedora del fenómeno educativo: el *habitationismo* porque entiendo que responde más plenamente a la felicidad del ser humano como consecuencia de una educación llena de sentido.

2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO “MENTALIDAD EDUCATIVA”

Como decía, entiendo “mentalidad” como sinónimo de “visión del mundo” o “cosmovisión” (Dilthey, 1997). Según la RAE, cosmovisión es la “manera de ver e interpretar el mundo”. En este sentido, se puede definir “cosmovisión educativa” como la manera de ver e interpretar el mundo de la educación, pero no como una visión aislada, sino dentro de la visión global de mundo.

Al acudir directamente al término “mentalidad”, el diccionario lo define como “cultura y modo de pensar que caracteriza a una persona, a un pueblo, a una generación, etc.”. En este sentido, la mentalidad educativa puede ser definida como la cultura educativa y el modo de pensar y practicar la educación que emana dentro de una visión cultural global y de un modo de pensar y vivir en su conjunto.

Al hacer la revisión bibliográfica encontramos múltiples conceptos relacionados que bien pueden ser usados en el mismo sentido que “mentalidad”. Nos resultan interesantes para nuestro estudio nociones como ‘*cosmovisión*’ desde la perspectiva de Jaspers (1969), “*hábitus*” (Bourdieu, 1990), “*situación límite*” (Arendt, 2005), “*grupo interno*” (Pichon Rivière, 1998), “*horizonte*” (Husserl, 1982), “*creencias*” (Ortega y Gasset, 1943), “*utillaje mental*” (Febvre, 2004), “*memoria colectiva*” (Halbwachs y Namer, 2004), “*mapa mental*” (Tourinán, 2015) o “*modelo mental*” (Georges-Henri, 1977).

Jaspers (1969) considera que la configuración unitaria de la mentalidad está compuesta de la actitud (*Einstellung*) y la imagen de mundo (*Weltbild*) (Holzapfel, 2009). “Actitud” se podría traducir también como “postura”, ya que alude al modo cómo en cierta manera nos paramos frente al mundo (Holzapfel, 2009). Las “imágenes de mundo” es aquello hacia lo que adoptamos la actitud, y de forma inseparable componen, como si dijéramos, las dos caras de una misma moneda: la mentalidad.

Si trasladamos esta descripción general a la realidad específica de la educación, se podría entender mentalidad educativa como la configuración unitaria de la “actitud educativa” y la “imagen de mundo educativo”.

Es conveniente aclarar que la actitud no es lo subjetivo y la imagen de mundo lo objetivo de la mentalidad, sino que en el interior de cada uno de estos componentes se carga la balanza de lo que Jaspers llama “fisión sujeto-objeto” (*Subjekt-Objek Spaltung*), como tensión en una u otra dirección. (Fisión: Escisión, rotura. RAE, 2014).

Desde la consideración de la actitud como lo referente a la subjetividad, Jaspers distingue actitudes objetivas (activas o contemplativas) de quien se vuelca hacia el objeto, actitudes autorreflexivas (también activas o contemplativas), de quien se vuelca sobre sí mismo y actitudes entusiasmáticas que superan la fisión objeto-sujeto. En la actitud entusiasmática la relación sujeto-objeto es sostenida sin fisión en un movimiento que participa de la actitud activa y contemplativa al mismo tiempo (Jaspers, 1969; Holzapfel, 2009). A esta actitud objetiva y subjetiva a la vez, y activa y contemplativa, también a la vez, la denomino “actitud habitativa”.

Más adelante explico con más detalle estas actitudes.

La actitud en solitario no configura una mentalidad, pues sólo se puede mantener una actitud en función de algo, y ese algo es la imagen de mundo, que si bien es referente del objeto, en ella también se plantea la tensión entre sujeto-objeto. Según Jaspers, la imagen de mundo puede ser sensorio-espacial, anímico-cultural y metafísica, considerando precisamente, que en la primera predominaría la fisión sujeto-objeto, en la segunda la fusión sujeto-

objeto y en la tercera la superación de la relación sujeto-objeto (Jaspers, 1969; Holzapfel, 2009). La imagen de mundo viene a ser lo que Ortega y Gasset denominaba “circunstancia” en su conocida sentencia: “yo soy yo y mi circunstancia”.

A través de los análisis de Jaspers (1969) se descubren diversas concepciones de mundo que utilizaremos a continuación como marco razonable para establecer una diferenciación esencial de mentalidades educativas.

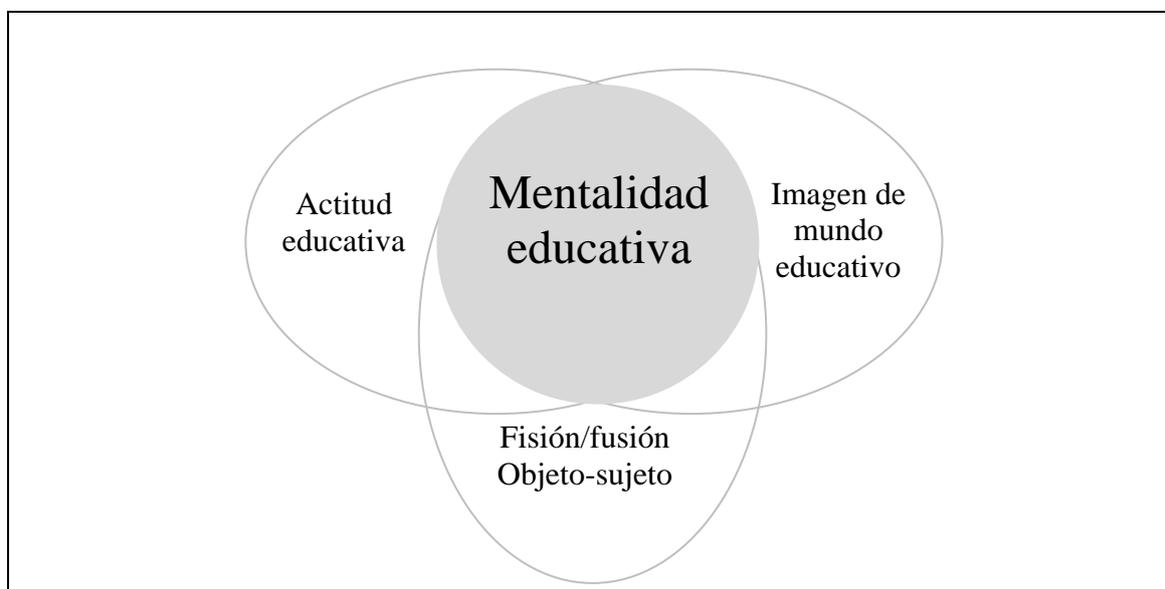


Figura 1. Componentes de la mentalidad educativa

Por *actitud educativa* se entiende la postura que adopta el sujeto ante la educación como realidad en la que se ve inmersa, y la *imagen de mundo educativo* es la realidad hacia la que se adopta la postura.

La actitud educativa del educador se manifiesta de forma afectiva, comprensiva y activa sobre el fenómeno educativo en la manera en que enseña, transmite, hace pensar, hace hacer, corrige errores, acompaña, orienta... Se aprecia también en la receptividad a

nuevas concepciones de mundo educativo y de mundo en general; y, a su vez, de cómo se abre a las corrientes del pensamiento científico, tecnológico, profesional, etc. (Schön, 1987). La actitud educativa lleva al educador a seleccionar el conocimiento, métodos y recursos utilizados para cumplir sus funciones educativas según su mentalidad (Pérez Gómez, 1987). Al mismo tiempo, esta actitud educativa del educador condiciona una disposición a la educabilidad en el

educando, que junto a otros condicionantes objetivos y subjetivos, forjan la actitud educativa de éste, en cuanto sujeto que recibe educación.

La imagen de mundo educativo es la “envoltura” (*Gehäuse*) en el que el sujeto, educador y educando, desde su actitud, vive la educación con sus experiencias, métodos e ideas para enseñar y aprender. Asimismo, esta vida educativa se traduce en modelos explicativos conocidos de diversos modos: teorías, enfoques, corrientes, paradigmas, etc., que son avivados por las tendencias de la comunidad científica, las políticas educativas, las económicas y comerciales, etc., y que a su vez responden a una determinada imagen de mundo (Giordan y Vecchi, 1995).

Los modelos educativos, se conciben desde una determinada actitud e imagen de mundo educativo y su

desarrollo puede favorecer e incluso pretender la transmisión de una determinada actitud e imagen de mundo educativo, pero no las determinan. Podría ocurrir por ejemplo, que se plantee un cambio en el modelo educativo y que de hecho cambien los aspectos organizativos y metodológicos pero sin cambiar la mentalidad de los educadores, pudiéndose llegar a un sinsentido y fracaso de la reforma por el cambio de formas sin cambiar la mentalidad. O al contrario, podría ocurrir, que un “viejo modelo educativo” con el que se venían cosechando importantes fracasos se afronte con un cambio de mentalidad y se alcancen éxitos significativos.

Modelos educativos y mentalidades educativas no son lo mismo pero se retroalimentan, contando con que la mentalidad educativa participa asimismo de la mentalidad global.

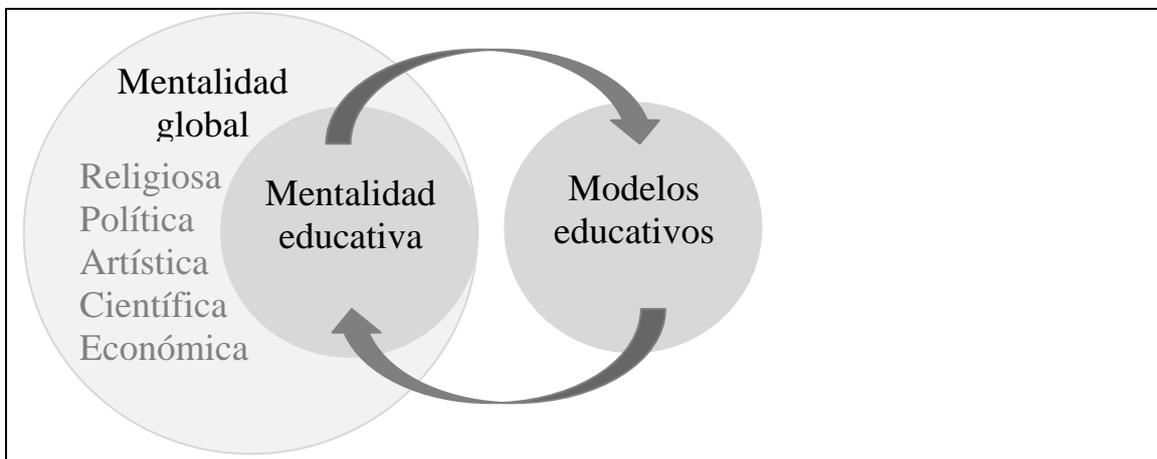


Figura 2. Relación entre mentalidad educativa y modelos educativos

3. CLASIFICACIÓN ESENCIAL DE LAS MENTALIDADES EDUCATIVAS

La clasificación de mentalidades educativas esenciales no es una clasificación de modelos, teorías,

enfoques, corrientes o paradigmas de la educación, sino de los tipos de cosmovisiones con las que se pueden afrontar esos modelos y tantos otros como puedan surgir.

Si bien la clasificación de mentalidades educativas se encuentra en otra dimensión, he procurado diseñar la tipificación de manera que sirva como referencia eficaz para el diálogo con clasificaciones en otras esferas, como son las clasificaciones de modelos explicativos.

Como punto de partida, me he centrado en un elemento esencial compartido por todas las realidades educativas, independientemente de otros criterios secundarios con los que se puedan clasificar. Este aspecto esencial es la relación sujeto-objeto que se da en los dos componentes de toda mentalidad educativa (actitud educativa e imagen de mundo educativo).

La teoría sujeto-objeto está vinculada fundamentalmente con Kant, quien distingue entre *noúmeno* o cosa en sí, y *fenómeno* o cosa para mí. El primero hace referencia al objeto tal como es en sí; mientras que el segundo se refiere a lo que del objeto llega a conocer el sujeto (Kant, 2009).

Según el diccionario, el sujeto es “espíritu humano, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia” y el objeto es “todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo” (RAE, 2013).

A partir de la relación sujeto-objeto que se da en los dos componentes de toda mentalidad educativa como criterio de inclusión y exclusión en la clasificación de mentalidades educativas esenciales, he tenido en cuenta las siguientes reglas para la consolidación de la taxonomía:

1. Las mentalidades educativas presentes en la clasificación atienden a la noción de *Weltanschauung*, que se configura como composición de una actitud del sujeto (*Einstellung*) y la imagen de mundo ante la que se toma la actitud (*Weltbild*) (Jaspers, 1969).

2. La fisión sujeto-objeto presente en la actitud educativa y la imagen de mundo en cada mentalidad educativa determina la tipología. La tipología de actitudes educativas, desde el punto de vista operativo (activa, contemplativa y habitativa), no suponen un criterio de esencialidad en nuestra clasificación, sino una subdivisión dentro de las categorías esenciales otorgadas por la fisión sujeto-objeto.

3. Las mentalidades educativas esenciales se pueden encontrar en todas las culturas y a lo largo de todos los períodos históricos. En este sentido, no servirán para nuestra clasificación, nociones como por ejemplo, “mentalidad educativa ilustrada”, “medieval”, “oriental”, “romántica”, “aristocrática”, etc., porque hacen referencia a momentos, roles y culturas específicas.

4. Una evidencia de la esencialidad estará en que los tipos de mentalidades educativas también pueden considerarse como mentalidades esenciales de la mentalidad en general y del resto de mentalidades específicas. En este sentido, no podríamos referirnos a una “mentalidad educativa memorística”, sino podemos considerar por ejemplo, una mentalidad esencialmente memorística en otros ámbitos de la realidad

5. En cuanto “educativa”, es una mentalidad que tiene su intencionalidad situada en la educación como ámbito de realidad. En cuanto “mentalidad”, no se encierra en la esfera de la educación sino que se nutre y alimenta de la mentalidad general y de otras posibles

mentalidades específicas, como podrían ser: la religiosa, la científica, la filosófica, la socioeconómica, la mentalidad cotidiana, etc.

6. Si bien pueden compartir elementos comunes, las mentalidades educativas esenciales, en cuanto a los componentes esenciales (fisión objeto-sujeto, actitud educativa e imagen de mundo educativo) encuentran algunas diferencias entre sí. Si no hubiese alguna diferencia en los componentes esenciales, estaríamos ante el mismo tipo de mentalidad esencial.

7. Al analizar un hecho educativo contamos con indicios que nos permiten valorar, en apariencia, las mentalidades con las que se desenvuelven los sujetos implicados. Un objetivo de investigación para siguientes artículos será el presentar de forma más sistemática los indicios más significativos de cada mentalidad educativa esencial.

8. Todos los elementos de la realidad educativa concreta pueden ser afrontados desde una única mentalidad, aunque sólo sea para desestimarlos o no tenerlos en consideración. Es decir, cada mentalidad educativa es omnicompreensiva.

9. A diferencia de las *ideas educativas*, que son pensamientos explícitos, la *mentalidad educativa* no siempre se formula expresamente. No quiero decir que nunca se pueda ser consciente de ella o que no se pueda aspirar de forma intencional a un cambio de mentalidad; simplemente digo, como regla, que la mentalidad está presente en el fondo de nuestra forma de ser, de pensar y de obrar, que la damos por supuesta y que contamos con ella (Ortega y Gasset, 1947) al vivir la educación y la vida en general.

10. Toda mentalidad está condicionada por las creencias e ideas que están en el ambiente, que pertenecen a la época o generación que nos ha tocado vivir. No configuramos nuestra mentalidad como consecuencia de una decisión intelectual independiente del mundo y de los demás; sino que se configura de forma relacional dentro de una cultura con su tradición y la circunstancia (Ortega y Gasset, 1943).

11. La mentalidad no se puede transformar a partir de argumentos concretos, los argumentos y las vivencias la pueden reforzar o debilitar pero sólo se cambia por otra mentalidad. A esta transformación profunda de la cosmovisión se le puede llamar *metanoia* (Guardini, 2000)

12. El criterio para determinar la denominación de cada tipo de mentalidad educativa esencial responde del mismo modo, a la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo en términos de actividad con la finalidad de educar, y haciendo uso de términos que no sean empleados en los círculos científicos con otros significados que puedan llevar a confusión o si ya están siendo utilizados en otras esferas del conocimiento, se puedan seguir entendiendo del mismo modo pero desde la esfera de las mentalidades.

Tomando como criterios de clasificación la relación sujeto-objeto en la actitud educativa y en la imagen de mundo educativo, y atendiendo a las reglas de clasificación aquí expuestas, encuentro los tipos de mentalidades educativas esenciales reflejados en la siguiente tabla:

Criterios de clasificación de mentalidades educativas esenciales				Imagen de mundo (referencia al objeto)		
				Fisión Sujeto-Objeto	Fusión Sujeto-Objeto	Superación
				Natural	Cultural	Sobrenatural
Actitudes (referencia al sujeto)	Fisión Sujeto-objeto	Objetivada	Contemplativa	<i>Adquisicionista</i>		
			Activa			
	Subjetivada	Contemplativa	<i>Constructivista</i>			
		Activa				
	Fusión Sujeto-objeto	Totalizada	Contemplativa	<i>Integracionista</i>		
			Activa			
	Superación	Abierta	Habitativa	<i>Habitacionista</i>		

Figura 3. Mentalidades educativas en función de la relación sujeto-objeto en la actitudes y imagen de mundo

3.1. La relación sujeto-objeto en la mentalidad educativa como criterio de clasificación

Al ver la mentalidad educativa por dentro apreciamos la relación sujeto-objeto como el factor fundamental para establecer tipos de mentalidad. Grosso modo, la actitud educativa es el componente subjetivo de la mentalidad educativa y la imagen de mundo es el objetivo. Pero la relación sujeto-objeto no termina aquí dentro de la mentalidad educativa, sino que dentro de cada uno de los componentes puede darse mayor acentuación de uno u otro. Hay actitudes que pueden volcarse a lo subjetivo, otras que tiendan a lo objetivo y también existe la posibilidad de una posible superación de esa fisión sujeto-objeto (Jaspers, 1964).

A su vez, puede plantearse esta diversidad de relaciones sujeto-objeto en las imágenes de mundo, considerando que en unas predomina la fisión sujeto-objeto, en otras la fusión sujeto-objeto y en otras la superación como un ir más allá de la relación sujeto-objeto (Jaspers, 1964).

Con todo, no hay que olvidar que la distinción de componentes de la mentalidad (actitud e imagen de mundo) es una abstracción, y éstos nunca se

presentan aislados, lo que quiere decir que ciertas actitudes casan mejor con ciertas imágenes de mundo y viceversa. Por ejemplo, al abrir horizontes a nuestros alumnos podemos hacerles cambiar de actitud y al contrario, su actitud puede llevarles a perder perspectiva.

Al considerar la actitud educativa dentro del criterio de clasificación, se distingue entre actitudes objetivadas, subjetivadas, totalizadas y abiertas. Y a su vez, estas actitudes pueden tomar una forma operativa activa, contemplativa o habitativa.

a) Las *actitudes educativas objetivadas* son aquellas en las que el objeto es el elemento que vertebra la práctica educativa. Desde esta actitud, se tiende a que el sujeto asimile y transmita los aprendizajes que se consideran como ciertos y apropiados, o sencillamente los acordados o reconocidos por la comunidad como fundamento de su objetividad, y a la vez, evite las conductas y contenidos que son considerados contraproducentes. La tendencia a transmitir los contenidos objetivados de una sociedad, ha estado presente a lo largo de la historia de la educación, como procedimiento por el que los grupos humanos han exigido la

asimilación de los contenidos que la sociedad considera valiosos (Cirigliano, 1973).

Las sucesivas generaciones no se limitan a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verifica una acumulación progresiva de adelantos técnicos, se organizan las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del saber tradicional (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

b) Las *actitudes educativas subjetivadas* son aquellas en las que el sujeto tiene la primacía en el hecho educativo, entendiéndose que el sujeto humano no sólo se relaciona consigo mismo, sino que forma su sí-mismo. En torno a esta actitud, Jaspers (1968) utiliza el termino “*Selbstgestaltung*”, que viene a significar “formación-de-sí-mismo”. En palabras de Nietzsche sería: “no me sigas a mí, sino a tí”, vendría a ser como un producirse a sí mismo sin recetas exteriores. Hegel lo explica refiriéndose a que somos como una *naturaleza plástica*, como un gran bloque de mármol en el que cada cual puede sacar su escultura de una pieza sin tener que hacerse copia de un patrón dado, sino siguiendo un principio subjetivo, para llegar a ser lo que uno quiera ser (Holzapfel, 2009).

Desde esta actitud, se tiende a que el sujeto construya un aprendizaje que encaje con la realidad y le permita una adaptación individual y social. Si bien encontramos antecedentes en la historia, se puede considerar que es a partir de Kant, cuanto esta postura comienza a tomar fuerza en educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

c) Las *actitudes educativas totalizadas* son aquellas en la que no es el sujeto ni el objeto quienes ostentan la primacía, sino la integración de ambas en una unidad total indiferenciada, considerando aquello que afirmó

Anaxágoras: “*todo tiene que ver con todo*” y lo que decía Aristóteles: “*el todo es más que la suma de sus partes*”. Desde esta actitud educativa, se concibe la educación a partir de una comprensión que integre a toda la persona en sinergia con la Naturaleza (Barrera, 2002) para tender a la unidad universal, a la ciudadanía global y a la conciencia planetaria (Gallegos, 1999).

Esta actitud educativa se observa a lo largo de la historia de la educación en las posturas filosóficas monistas, en los planteamientos panteístas, las cosmogonías y teogonías de los pueblos brahmánicos, las culturas chamánicas, el hermetismo, el pitagorismo (Jámblico, 1997), en los grupos gnósticos de las distintas épocas (Lacarrière, 1982), en tendencias postkantianas como las de Fichte, Goethe o Krause (Álvarez, 2005), en la antroposofía de Steiner (2000)... Y en nuestros días ha cobrado especial fuerza dentro de lo que se conoce como movimiento *New Age* (Merlo, 2007). Se observa esta mentalidad de forma habitual en muchos de los conocidos como “libros de autoayuda”.

d) Las *actitudes educativas abiertas*, son aquellas en las que el sujeto sin dejar de estar separado de “lo Otro” se configura a sí mismo en su unidad con “lo Otro”. Esta mentalidad en apariencia, podría resultar similar a la totalizada, pero la diferencia es radical. La actitud totalizada hace “lo Otro” relativo a “lo vivido por mí” configurando una unidad como “Espíritu Absoluto” (Hegel, 1966), mientras que la actitud abierta hace de lo “vivido por mí” relativo a lo Otro, configurando la unión como donación mutua. La postura totalizante tiende a la independencia total, a la libertad “absoluta” ante el “no-yo” (Fichte, 1999), mientras que la apertura conduce a la entrega total, a la libertad “relativa”,

como respuesta a lo Otro (Ortega y Gasset, 1943).

Quizás la diferencia más significativa entre la actitud totalizada y abierta se encuentra en que la tendencia a la totalidad lleva a la ausencia de deseo mientras que la actitud abierta tiende a la elevación del deseo hacia lo infinito. Por así decirlo, la actitud totalizada se trata en general de cumplimiento, de alcanzar la plenitud, de llegar al todo, mientras que la actitud abierta está caracterizada por el anhelo de la plenitud, que no se encuentra en el todo, sino en el infinito.

En la actitud totalizada la relación entre yo y no-yo es la de identificación en un todo unitario, mientras que en la actitud abierta la relación entre yo y no-yo es la empatía con lo separado de mí, con lo que formo una unidad en el encuentro. Encuentro es un “*estar-frente-a-frente-en-recíproca-presencia*” (Buber, 2004).

La apertura es salir de uno mismo, en un doble sentido: para un mundo de objetos que es vivenciado y para la subjetividad ajena con quien que se vive y se vivencia en común. Ambos objetos y sujetos ajenos son realidades distintas de mí (Stein, 2008).

Las actitudes objetivadas, subjetivadas, totalizadas y abiertas, pueden adoptar al mismo tiempo una actitud operativa activa, contemplativa o habitativa, según se tienda al cambio, a la admiración o al arraigamiento de lo aprendido.

a) Las *actitudes educativas activas* son aquellas en la que predomina el deseo de cambiar. La *actitud educativa objetivada-activa* busca la transformación de los comportamientos y conocimientos medibles del sujeto mediante la acción. Desde la óptica del que aprende puede ocurrir que la actitud

objetivada-activa se viva como una actitud pasiva de “dejarse hacer” o “hacer lo que hay que hacer”, sin pensar.

Al referirnos a la *actitud educativa subjetivada-activa*, el sujeto humano no sólo se relaciona consigo mismo, sino que forma su sí-mismo e interacciona con las otras subjetividades: se autoconforma y se conforman (Jaspers, 1968).

Desde la *actitud educativa totalizada-activa*, la dinámica consiste en un diálogo dialéctico con la totalidad (Hegel, 1966). ¿Y desde la actitud abierta? Desde la actitud abierta propiamente no cabe esta actitud operativa, pues el sujeto se estaría encerrando en la actividad, y lo mismo sucede con la tendencia contemplativa. En la actitud abierta sólo cabe una actitud habitativa.

Desde las actitudes activas, el educador no da formación, no se limita a transmitir conocimientos, sino que se alcanza el conocimiento y la formación mediante la acción del que se educa (Dewey, 1998).

b) Las *actitudes educativas contemplativas* en cambio, se caracterizan, ante todo, por un “dejar ser” a las realidades para conocerlas tal y como se presentan al entendimiento para así, hacerlas objeto de una teoría o de motivo de inspiración (Jaspers, 1968). Desde esta perspectiva, no se da una conformación, sino una adecuación del entendimiento a la cosa.

Desde la *actitud objetivada-contemplativa*, la educación se dispone para lograr que los sujetos sepan la verdad objetiva de las cosas. Desde la óptica del que aprende, la actitud contemplativa puede vivirse como actitud pasiva de “dejarse llenar”.

Desde la *actitud subjetivada-contemplativa*, también se incide en que

el educando acceda a la verdad, pero una verdad construida desde su perspectiva. La *actitud totalizada-contemplativa*, se manifiesta como intuición de los principios y dinámicas del Cosmos. Desde la postura abierta, no se sostiene por la sola contemplación pero si puede ser el inicio que le lleve a la acción, y sin dejar de ser contemplativa adoptar una actitud habitativa.

c) Las *actitudes educativas habitativas*, parten desde una actitud de “unidad acción-contemplación”, pero no entendido como “50% acción” y “50%

contemplación”, sino “100% acción” y “100% contemplación”. Desde una visión meramente racionalista o voluntarista, esta actitud operativa es tan difícil de alcanzar como tratar de enfocar cerca y lejos al mismo tiempo con una máquina fotográfica. La única forma de mantener esta actitud es mediante una capacidad que sobrepase las propias capacidades “naturales” de la cámara, fijando el plano en un punto más allá de si misma. Es decir, para adoptar una actitud habitativa se requiere estar abiertos a una visión sobrenatural, y de forma común, el sujeto participa de esta visión por la Fe.

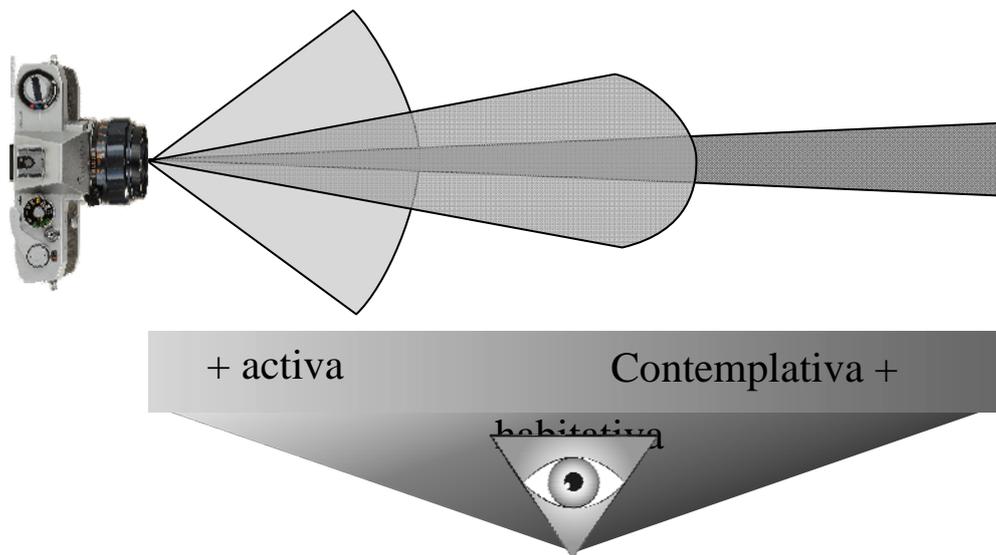


Figura 4. actitudes educativas operativas utilizando la metáfora del enfoque fotográfico

Habitativo es un término técnico que será usado en adelante en el sentido de “actitud activa y contemplativa a la vez en sinergia con lo que acoge”. Lo que acoge es el fundamento, el sustrato en el que habito y fijo la mentalidad. Fijar supone establecer un vínculo (López Quintás, 1987). No se construye y luego se habita lo construido, sino que primero confío en la habitabilidad del sustrato encontrado, encuentro un

sentido valioso que me atrae y lo tomo como fundamento de mi construcción.

Es tal la confianza en lo que se me da y en quien me lo da, que bien podría ser considerada de forma primordial, una actitud pasiva ante la atracción del valor del don recibido (Frankl, 2000). Se podría considerar la actitud habitativa, como combinación de actitudes: activa-contemplativa-pasiva. Utilizando como analogía al astronauta

en el espacio exterior, se puede considerar la contemplación como ese admirar la realidad del mundo en el que gravita, la actividad sería la capacidad de autopropulsión que le podría dar una nave o unos propulsores y la pasividad es esa atracción gravitatoria del planeta sobre el astronauta. A partir de esta metáfora se entiende como punto clave de la actitud habitativa la tendencia de atracción *centro de gravedad permanente* en el que podemos “*echar raíces*” (Simone, 2000) por el amor.

La actitud habitativa no es un estar en el mundo como posibilidad, es decir, adoptando una de las posibles formas de *encajar* en él, sino que consiste en estar en el mundo para habitar en la misión que da sentido a mi existencia. No es un *construir-posibilidad*, sino un *habitar-obligación* en orden a un fin, que no es otro que el Sentido por el que he sido originado. Elegir una posibilidad de construir es un acto de autonomía pero elegir la posibilidad que tiene más sentido, es además, una acto de responsabilidad: “*es cierto que el ser humano es responsable de sí mismo, pero en todo caso no es responsable ante sí mismo*” (Frankl, 1999, p. 77).

Por ejemplo, si he sido originado avión, lo que tiene más sentido es que habite esta intención por la que he sido creado y viva como tal. Si actúo como coche, por ejemplo, seguiré siendo un avión (por mi sentido originario) pero mi realización no es plena como tal y además, frustrante e inadaptada en el ámbito de las carreteras.

La actitud habitativa es activa, contemplativa, y también fijativa en el don recibido. Como regalo (presente) no se vive con resignación, sino con agradecimiento y goce.

La actitud educativa habitativa no se orienta a la mera asimilación de representaciones de objetos ni a la mera

construcción de posibilidades del sujeto, sino que resulta una invitación a estar-en-el-mundo en su totalidad (Heidegger, 1994) con apertura al infinito (Lévinas, 2002) mediante la realización del propio proyecto de vida (Ortega y Gasset, 1943). La educación es concebida como disposición para emerger libre y responsablemente de la totalidad para dirigirse hacia un estar-en-el-mundo lleno de otros sujetos a los que encontrar y de sentidos que realizar (Frankl, 2000; Lévinas, 2002; Ortega y Gasset, 1943). A este “emerger”, en términos Heideggerianos se le puede denominar “aperturidad” (*Erschlossenheit*), en el sentido de “dejar abierto”, “estado de lo que queda abierto”. La actitud habitativa es, por tanto, propia de quien tiene un modo de ser efusivo, se despliega y acampa en la existencia para “ser de un modo auténtico”, “*ser-con*” y “*ser-para*” (Heidegger, 1994; Lévinas, 2002)

Este “ser auténtico” significa ser propiamente yo, “ser en propiedad”. Propiedad que es vivida en común unidad con lo propio del otro, de forma que yo soy más propiamente yo, cuando estoy abierto al Tú. Por tanto, desde la actitud habitativa no se contempla sin más lo que es propio de “lo otro”, ni se construye cualquier cosa que sea posible, aunque no sea lo propio, ni uno se deja asimilar pasivamente por *lo otro*, sino que “recibo, contemplo, construyo y entrego lo propio” para “habitar nuestra propiedad”. A esta propiedad que me ha sido dada para cultivar, edificar y vivir en comunidad (común-unidad), Ortega y Gasset lo denomina “vocación personal”, y se realiza como “proyecto de vida” (Heidegger, 1994; Ortega y Gasset, 1943).

La actitud educativa habitativa se orienta al descubrimiento de la propia vocación personal para habitarla y

desde ahí cultivar y edificar el propio proyecto de vida, no cualquier posible proyecto que pudiera encajar, sino el proyecto que sea la Intención por la que he sido originado.

3.2. La relación sujeto-objeto en la imagen de mundo educativo condición y consecuencia de la actitud educativa

Así como las actitudes las toma el sujeto en relación al mundo del que se forma la imagen, la imagen de mundo no es algo en sí y por sí, sino que pertenecen a un todo con el sujeto que forma dicha imagen (Holzapfel, 2009).

Aunque a la hora de organizarlo en una clasificación resulten unas imágenes de mundo más amplias que otras, para cada cual, su imagen de mundo es lo absoluto y lo abarca todo. Para cada sujeto, su imagen de mundo es “condición” y “consecuencia” de la actitud tomada. Según cambia el sujeto o las situaciones, la imagen de mundo puede cambiar condicionando un cambio de actitud o, la actitud puede cambiar y como consecuencia, hacer cambiar la imagen de mundo.

Al mismo tiempo, según sea la actitud del sujeto, la imagen de mundo será descrita como representación del objeto por el sujeto (*actitud objetivada*), construcción del objeto por el sujeto (*actitud subjetivada*), integración de objeto y sujeto sin separación (*actitud de totalidad*) o ámbito del objeto en el sujeto y del sujeto en el objeto conformando una unidad de elementos separados (*actitud habitativa*). Sea como fuere, según la perspectiva que tome el sujeto, se pueden distinguir las siguientes imágenes de mundo educativo:

a) La *imagen natural de mundo educativo*, que se refiere a la comprensión de la realidad educativa

como ámbito físico, sensible y de situación que admite varias posibilidades con rasgo común en la *vivencia inmediata* y sujeta a una serie de principios y leyes naturales. No se considera indiferente vivir de un modo u otro, como si sólo fueran meros datos sensoriales que fluyen en nuestro entorno sino que suponen barreras por superar, medios propicios de los que servirse.

En general, todas las posibles variaciones giran en torno a la satisfacción o insatisfacción de la situación inmediata, en particular desde la óptica subjetivada. En cuanto a lo objetivo en esta esfera es lo que se puede tocar y medir, el dolor y el placer, la satisfacción y la insatisfacción. Desde una postura holística, se aprecia como sistema configurado por sinergias dentro del Cosmos. Desde la postura abierta se aprecia como dimensión física dentro del conjunto de dimensiones que conforman el mundo.

b) La *imagen cultural de mundo educativo*, no es contraria a la imagen natural, es más, se podría decir que lo natural en el ser humano es mostrarse de forma cultural. La imagen cultural asume la natural y le aporta una perspectiva más amplia. La vivencia no es mera inmediatez sino que cuenta con un pasado y un futuro, una memoria y unas expectativas amplias. Podemos referirnos a una vivencia subjetiva y una apertura social. Si la imagen natural es una imagen física y sensorial, la imagen cultural podemos describirla como imagen operativa, histórica, social y psicológica de mundo.

c) La *imagen sobrenatural de mundo educativo*, asume las anteriores como dimensiones de una realidad que va más allá, no como una porción más con la que se forma la totalidad, sino como apertura a lo infinito, por lo que cabría hablar aquí de totalidades, en

plural, pues lo que se busca son las diversas caras que puede tomar lo total para los seres humanos, las culturas y las épocas.

La imagen sobrenatural de mundo educativo no es ni una “representación” ni una “interpretación” sino una “presentación” del infinito en la educación. Una supuesta “imagen total” objetivada (tematizada), subjetivada (interpretada) o totalizada (intuida) ya no sería abierta, no sería la realidad presente, sino re-presente (objetivada), inter-presente (subjetivada) o trans-presente (totalizada). La presentación no es una alternativa a la representación, a la interpretación o a la transpresentación, sino apertura a “lo que no soy yo” y a “lo que soy por completo”, incluyendo las supuestas representaciones, interpretaciones y transpresentaciones de mundo que se puedan realizar.

4. MENTALIDADES EDUCATIVAS ESENCIALES CONSECUENTES DE LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO EN LA ACTITUD EDUCATIVA E IMAGEN DE MUNDO EDUCATIVO

En función de la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo que configura la mentalidad educativa, establezco la siguiente clasificación: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*.

Se aprecia que el componente que más sustantiva y clarifica la diferenciación de mentalidades en función de la tensión sujeto-objeto es la actitud educativa. Las diferentes esferas de imagen de mundo resultan un factor secundario y adjetivo. Es decir, se podría hablar de adquisicionismo natural, adquisicionismo cultural o adquisicionismo sobrenatural. Y lo

mismo se podría matizar del constructivismo y del integracionismo.

Con respecto al habitacionismo no caben adjetivos en relación a la esfera de imagen de mundo, pues en ese preciso instante dejaría de ser habitacionismo para encerrarse en la esfera señalada.

Se observa que la actitud operativa (activa, contemplativa o habitativa) no resulta concluyente para determinar tipos de mentalidades esenciales en función de la tensión sujeto-objeto, pues se observa, por ejemplo, que se puede mantener una actitud activa tanto desde una postura subjetivada como objetivada.

La mentalidad educativa *adquisicionista* se establece por una actitud educativa de prevalencia hacia el objeto, de forma que la imagen de mundo, ya sea natural, cultural o sobrenatural, tienda a ser objetivada desde una actitud objetivada del sujeto.

La mentalidad educativa *constructivista* se dispone por una actitud educativa subjetivada, en función de la imagen de mundo, ya sea natural, cultural o sobrenatural, que puede considerarse tanto como apariencia de la posible objetividad como de posible subjetividad de la imagen de mundo educativo.

La mentalidad educativa *integracionista* se configura por una actitud educativa de fusión sujeto-objeto, donde la imagen de mundo tiende a fundirse en alguna o todas las esferas de mundo, pero siempre vividas como totalidad.

La mentalidad educativa *habitacionista* se sostiene en una actitud educativa *habitativa* en función de una imagen de mundo educativo abierto que comprende todas las esferas de imagen

de mundo: natural, cultural y sobrenatural, de forma armónica. Es decir, sin entender la idea de natural, cultural o sobrenatural como esferas opuestas o yuxtapuestas sino como apertura participativa de todas las dimensiones de mundo formando una unidad. No en la que el sujeto se integra, sino en la que el sujeto se encuentra. En la medida que la actitud bascule hacia la contemplación o hacia la acción, la imagen de mundo se objetiviza o subjetiviza y la mentalidad, atendiendo a la situación, derivará hacia el *adquisicionismo*, el *constructivismo* o el *integracionismo*.

Veamos a continuación, cómo se podría entender el fenómeno educativo desde cada una de estas mentalidades educativas, en función de la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo.

5. DESCRIPCIÓN DE LAS MENTALIDADES EDUCATIVAS POR LA INTENCIONALIDAD CON RESPECTO AL FENÓMENO EDUCATIVO

Para describir cada una de las mentalidades educativas en función de la relación sujeto-objeto, plantearé esta misma relación (sujeto-objeto) en el fenómeno educativo, desde la perspectiva de quien tiene la intencionalidad de educar (el educador), considerando como sujeto a quien recibe el efecto de la educación (el educando) y como objeto a la finalidad a la que se dirige la intención del educador, que no es otra que la educación manifestada en el educando en forma de conductas, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, hábitos, virtudes, competencias, valores

o como se quiera plantear desde cada modelo explicativo. En cualquier caso, con respecto a la finalidad de la educación desde cualquier mentalidad, nos podremos referir como proceso de “plenificación” humana.

Para respetar la fenomenología de las descripción, consideraré al mismo tiempo que la relación antes señalada entre educando y finalidad educativa, está dentro, asimismo, del fenómeno educativo en donde se encuentra el educador (sujeto que tomo como referencia para describir cada mentalidad educativa esencial). Por tanto, los rasgos que presento no son una descripción abstracta de las mentalidades, sino que están dentro del marco del fenómeno educativo y en función de la relación sujeto-objeto que marca las diferencias en la clasificación.

Conviene señalar que intencionalidad hace referencia a hechos psíquicos que desde una determinada mentalidad se dirigen a un objeto (externo o interno). Estos hechos psíquicos no sólo se refieren a las intelecciones, sino también a los deseos que hacen tender la intencionalidad hacia el objeto con la que se configura la mentalidad.

Tal y como he confeccionado la clasificación desde el plano fenomenológico, hago una descripción que puede considerarse absoluta en relación al fenómeno educativo, mostrando los rasgos determinantes de la mentalidad educativa esencial del educador, como condición y consecuencia del presunto fenómeno educativo, a partir de su intención para que el educando acceda a la plenitud según su actitud educativa y su imagen de mundo educativo. Como puntos esenciales se puede decir que:

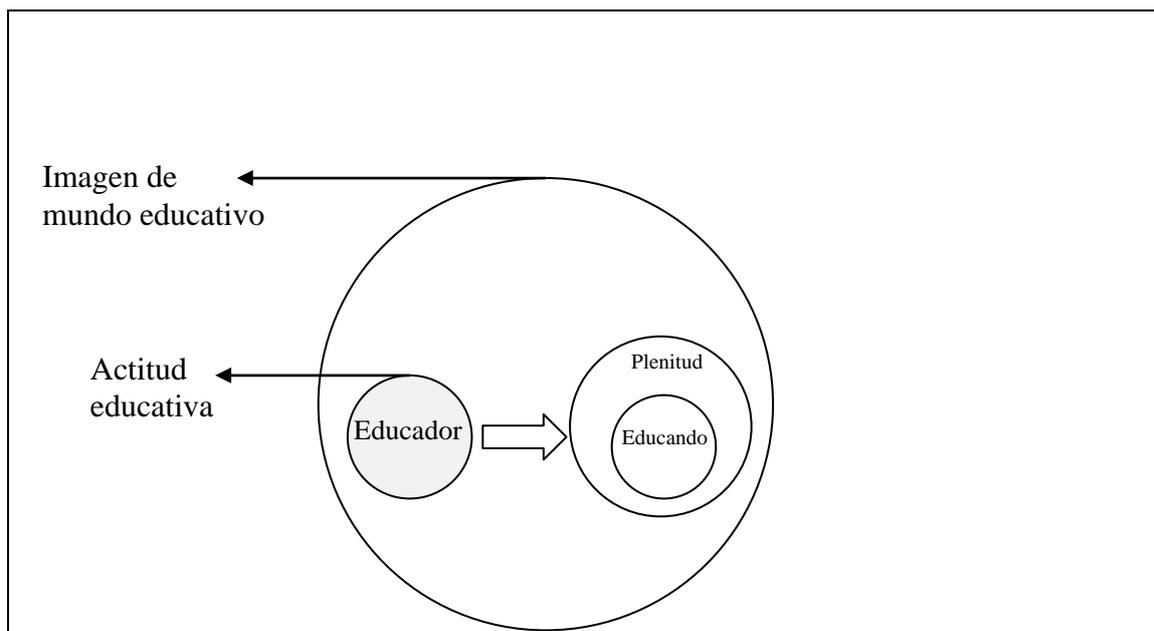


Figura 5. Mentalidad educativa del educador con respecto al sujeto en proceso de plenificación como efecto de la educación.

* Para la mentalidad educativa *adquisicionista* la intención será lograr que el educando adquiriera la plenitud

* Para la mentalidad educativa *constructivista* la intención será lograr que el educando construya la plenitud

* Para la mentalidad educativa *integracionista* la intención será lograr que el educando se integre en la plenitud.

* Para la mentalidad educativa *habitacionista* la intención será lograr que el educando habite en la plenitud y a su vez, se disponga para que la plenitud habite en el educando.

Una prueba de la esencialidad de las mentalidades expuestas se aprecia en que estas mentalidades aplicadas al ámbito de la educación pueden ser aplicadas a cualquier otro ámbito y seguirían teniendo el mismo fundamento.

Otra prueba de la esencialidad se observa en que todas las mentalidades presentadas permiten el empleo de todos los medios disponibles: recursos, espacios, personas, estrategias,

procedimientos, métodos, técnicas educativas... No puede decirse que de una mentalidad concreta se deriven, necesariamente, una serie de modelos explicativos. No obstante, cada mentalidad tenderá a usar las formas de educar que se adecúen mejor a su manera de entender la educación, a sus prioridades, sus principios, etc.

Por ejemplo, no sería lógico afirmar que de la mentalidad constructivista se deriva necesariamente una práctica educativa centrada en el educando y que de la mentalidad adquisicionista se deriva una práctica centrada en el educador. La centralidad en la práctica educativa la dará el modelo práctico seleccionado pero como es lógico, desde cada mentalidad se tenderá a los modelos que se considere más eficientes en función de lo que se entiende en cada caso como finalidad de la educación.

5.1. La mentalidad educativa *adquisicionista*

Desde la mentalidad educativa *adquisicionista*, la intención del

educador será lograr que el educando adquiera su plenitud por la vía del desarrollo, según la esfera de mundo en la que se esté planteando la adquisición.

Desde la mentalidad educativa *adquisicionista* el interés está en el educador y no tiene porque tenerlo, necesariamente, el educando. Uno de los objetivos de las pedagogías planteadas desde esta mentalidad será despertar en el educando el interés por el objeto de la educación para que así, lo adquiera en la mayor medida y del mejor modo posible. Para saber en qué medida el objeto ha sido adquirido, desde esta mentalidad, se determinan patrones y se establecen referencias observables que testifiquen la adquisición, al menos en apariencia.

Desde el adquisicionismo se hace referencia continua a la adquisición de “hábitos” como elemento clave de la educación pero se hace de forma muy diferente a como se plantea desde el habitacionismo. El hábito del adquisicionismo consiste en *adaptarse* a lo dado. Uno se habitúa a los factores ambientales, al ritmo de vida, a las condiciones necesarias para ejercer la profesión. Esta adaptación consiste en la interiorización de una manera de ser por medio del aprendizaje de un saber, un saber hacer y un saber ser lo que se haya programado. Lo contrario, la inadaptación, acarrearía problemas o carencias físicas, psicológicas, sociales o existenciales.

Junto a los hábitos de *adaptación*, se da un hábito de *estabilización*, pues no sólo uno se adapta, sino que además se acostumbra, con lo que uno consigue más tiempo y seguridad para seguir adaptándose a realidades más complejas (März, 1990). Desde la mentalidad habitacionista, como mostraré más adelante, se entiende hábito de forma muy diferente a lo que aquí he descrito. Es más, el hábito como

“acostumbramiento” (*habituarse*) es uno de los obstáculos que habrá que salvar para desarrollar el hábito entendido desde el habitacionismo como vivencia nueva y original de la realidad presente.

5.2. La mentalidad educativa *constructivista*

Desde la mentalidad educativa *constructivista*, la intención del educador es lograr que el educando construya su plenitud. A diferencia del adquisicionismo, no pretende un desarrollo del sujeto en función de unos patrones que muestren su correspondencia con la Plenitud como objeto universal, sino que la intención es lograr que el educando construya una plenitud que encaje con la realidad; es decir, no hay una plenitud que se deba adquirir, sino muchas posibles plenitudes que pueden ser del interés del que se educa en la medida en que encajan con su realidad y así se establece como su plenitud; aquella que le permite una mejor adaptación a la vida.

Estas construcciones las realiza el educando en su interacción con el mundo, ya sea desde una perspectiva natural (Piaget, 1972), cultural (Vygotsky, 1978) o trascendental (Kant, 2009) y se considera una construcción válida en la medida que lo construido es asimilación significativa. Se podría decir que el valor en sí no es lo significativo sino el valor que le da el educando en su educación. Desde esta mentalidad, lo significativo desde el punto de vista educativo, no es la apariencia de la “plenitud en sí”, sino el sentido de la “plenitud para mí” como construcción intencional del educando. Por otra parte, las construcciones no son definitivas, sino más bien forman parte de un proceso de transformación y/o elaboración esencialmente dinámico, sistémico y cambiante.

Desde la mentalidad *constructivista* no existen unos principios universales preexistentes al pensar y el obrar humano, sino que los principios son resultado de la actividad humana. La imagen de mundo no se concibe como un ordenamiento en función de unas leyes que se encuentran en la Naturaleza sino que son convenciones del conocer humano y el acuerdo intersubjetivo (Kohlberg, 1992; Habermas, 1987).

Desde la mentalidad educativa *constructivista*, para la construcción de significados, el educando debe emplear una actitud activa que de tomar forma de contemplación, habría que considerarla desde el pensamiento crítico que cuestiona la realidad dada. Que la mentalidad *constructivista* requiera exclusivamente de modelos activos y críticos para desplegarse no quiere decir que la metodología activa y el pensamiento crítico sean patrimonio exclusivo de esta mentalidad. (Mackenzie, 2011).

En general, es aceptado desde todas las mentalidades que el educando tenga una actitud activa y participativa y mejor es aprender con agrado que su contrario. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al educando, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones; de su contexto. Tampoco se puede negar el mayor interés de un aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente. Ahora bien, estos aspectos no son exclusivos de la mentalidad *constructivista*. Educadores de todas las mentalidades podrían sostener estos mismos planteamientos. Autores tan dispares como Sócrates, Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Freire, García Hoz, Peters, Hirst, Scheffler, nada sospechosos de ser constructivistas, respaldan estos modos

de proceder en la educación (Barrio, 2000).

También quiero señalar la posibilidad de una mentalidad *pseudo-constructivista*, es decir, un educador con mentalidad adquisicionista que la viste de constructivista con la intencionalidad de lograr que los educandos adquieran las construcciones hechas por este educador.

5.3. La mentalidad educativa *integracionista*

Desde la mentalidad educativa *integracionista*, la intención del educador es lograr que el educando se integre en la Plenitud, y la manera de hacerlo es “despertando las conciencias” para que el educando acceda a un nivel de conciencia superior que le disponga a una intuición más plena del todo (Steiner, 2000).

La mentalidad educativa *integracionista* parte de una imagen de mundo como totalidad integrada, en el cual todo está conectado, y además en algunas de sus manifestaciones se ve así misma como la mentalidad que puede corregir la falta de equilibrio que ocasiona fisión sujeto-objeto en las mentalidades (Wilber, 2000). La imagen de mundo como totalidad, no significa que necesariamente asuma las tres esferas planteadas en nuestra clasificación, sino que, aunque sólo sea en una esfera, se adopta una imagen total, sin fisión sujeto-objeto, sin separaciones artificiales, ya sea desde una perspectiva natural, cultural, sobrenatural o con la apariencia de integrar las tres esferas.

“Integrarse en el todo” no significa mezclarlo todo, no es ser ecléctico, sino caer en la cuenta de la relación sistémica de todo, aquí y ahora, en el instante presente con atención plena o *mindfulness*, no sólo sin perder de vista

su complejidad (Morin, 2008), sino afrontando con actitud serena y transformadora (Kabat-Zinn, 2013).

Muchos modelos educativos actuales denominados holísticos, integrales o sistémicos, aunque sólo sea en apariencia, parten de esta mentalidad integracionista (González, 2009; Gallegos, 1999; Yus, 2001).

5.4. La mentalidad educativa habitacionista

Desde la mentalidad educativa *habitacionista*, la intención del educador es lograr que el educando habite en la Plenitud y a su vez, se disponga para que la Plenitud habite en el educando.

Desde una mentalidad *adquisicionista* o *constructivista* la plenitud es “*ser para mí*” y en la medida que asimilo por vía de desarrollo o de construcción, tenderé hacia la plenitud. Desde estas mentalidades de fisión sujeto-objeto, no hay plenitud para mí que no sea en mí, ya sea “nutriéndome” de lo que no soy yo o construyéndolo en mí. Incluso, en el hipotético caso de que un sujeto decida darlo todo para ser pleno, precisamente, se vacía para adquirir la plenitud para sí o como forma de construirla en sí. Quizás sus bienes sean para otros pero a cambio él adquiere o construye un bien mayor para sí, que le plenifica según las expectativas de la mentalidad correspondiente.

Desde una mentalidad *integracionista* (de fusión sujeto-objeto) la plenitud es también “*ser para mí*” pero no por vía de asimilación, sino por vía de disolución del yo en el todo, una identificación a la que se denomina de diversas formas: “conciencia universal” o sencillamente “amor” (Gallegos, 1999).

Desde el habitacionismo la plenitud no es “*ser para mí*”, sino “*ser para el otro*”: apertura al Otro para ser más, yo mismo. Desde la mentalidad habitativa esto es el amor. Para el integracionismo, amor es armonía de la unidad de un todo en el que no hay partes. Para el habitacionismo, amor es el encuentro de un yo y un tú para formar un nosotros.

La plenitud para el habitacionismo no es un “*llenarse de*” adquisiciones ni construcciones, tampoco es un “*abismarse en*” el todo, sino un “*desplegarse hacia*” el Otro y así se encuentra la plenitud en mí y a la vez, más allá de mí. La mentalidad *integracionista* seguirá la vía del control total para alcanzar la plenitud total, y la *habitacionista* seguirá la vía de la entrega total para habitar en la plenitud infinita.

En cierto modo, se podría decir que el adquisicionismo y el constructivismo tienden a la plenitud por vía de asimilación, mientras que el integracionismo y el habitacionismo lo hacen por vía de apertura. Y así como se aprecia la diferencia entre la forma de asimilar del adquisicionismo y el constructivismo (el uno copiando la realidad, el otro construyendo a partir de la apariencia de la realidad), también hay que diferenciar la forma de apertura: la del integracionismo por concentración y la del habitacionismo por despliegue.

La intencionalidad de la educación *habitacionista* será, por tanto, enseñar a “*desplegarse hacia*” para plenificarse a sí mismo abriéndose hacia más allá de sí mismo, que sería un “*crecer hacia fuera de sí en sí*”. Hacerse pleno contribuyendo a la plenitud del tú y participando de la plenitud infinita. Viktor Frankl, desde una aparente mentalidad habitativa, considera que el ser humano es un ser que se dirige necesariamente a algo o a alguien

distinto de sí mismo (Frankl, 2000). Esta tendencia humana de despliegue es la razón de ser de la mentalidad habitativa.

“*Creecer en sí sin salir fuera de sí*”, no sería “*desplegarse hacia*” sino un salir para “*llenarse de*”. Sería una educación orientada a la plenificación por asimilación del objeto por vía de objetivización o subjetivización, más propio del adquisicionismo y el constructivismo respectivamente.

“*Creecer fuera de sí para sistematizarme en el todo*”, sería lo propio del integracionismo que tampoco es un “*desplegarse hacia*”, sino un “*diluirse en el todo*”. Desde la óptica habitacionista, no sería apertura sino una forma de encerrarse en “el todo”.

Con lo dicho, no se puede concluir que el habitacionismo sea una mentalidad contraria a las demás mentalidades, sino que puede interpretarse más bien como una apertura del adquisicionismo, del constructivismo y del integracionismo. Para habitar hay que adquirir, construir e integrar, pero sin quedar encerrado en ninguna de estas visiones de mundo, sino adquirimos, construimos y nos integramos para habitar el Infinito.

No es un adquirir que consume lo adquirido, sino que lo cultiva y edifica con apertura a la realidad infinita. Así, tampoco es contrario al constructivismo, en la medida que habitar y construir están uno con respecto al otro, en relación de principio, fin y medio pero también como uno en el otro, pues el construir aprendizajes ya es en sí mismo “habitar la educación” y “habitar la vida” es ir construyendo el proyecto de vida (Heidegger, 1960). Ni tampoco es contrario a la integración en la medida que habitar el Infinito lleva consigo

formar parte integrante en él pero sin agotarlo en una totalidad (Hegel, 1966).

Esta mentalidad, no consiste en alcanzar altas cumbres de pensamiento, sino ser capaces de habitar en el aquí y ahora con una vida abierta al Infinito (Lévinas, 2002). La conciencia, según Lévinas (2002), todo lo integra, todo lo asimila, todo lo vuelve alimento y transmutación del otro en el mismo. Sin embargo, hay “algo” que se resiste a entrar en el sujeto, a ser devorado y asimilado; se trata del rostro del Otro, el cual viene de una dimensión exterior a la totalidad, sin ningún contacto con ella, es un extranjero que además se resiste a entrar en la propia *totalidad de mi egoísmo*. “El otro” es metafísico porque está ligado a la idea del Infinito.

Los autores integrantes de lo que he venido a calificar de “humanismo abierto”: Sócrates, Séneca, Agustín de Hipona, Lévinas, Buber, Stein, Guardini, Ortega y Gasset, Zambrano, Frankl, MacIntyre, Arendt, Weil, Zubiri, López Quintás, etc, son los más representativos de la mentalidad educativa *habitacionista*. Sócrates y su *paideia* que abre a las personas a la verdad de forma mancomunada (Barrio, 2009). Séneca, quien propone la *megalopsychia* como formación abierta a lo sublime (Martínez, 2013). Agustín de Hipona con ideas como “*No salgas de ti, vuelve a ti mismo, en el interior del hombre habita la verdad; y si encuentras mudable tu naturaleza, trasciéndete también a ti mismo*” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.98). Buber quien considera que para quien habita en el amor y contempla en el amor, los hombres se liberan de todo lo que los mezcla con la confusión universal (Buber, 2004). Edith Stein, quien explica la educación como el supremo arte en el cual el Espíritu Santo es el maestro y en el cual el ser humano es el humilde colaborador (De Rus,

2008). Así, de unos y otros voy encontrando nexos de unión que me ayudan a entretejer el ropaje argumentativo de la mentalidad.

6. HACIA LA APERTURA DE LA MENTALIDAD EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA

Tras el análisis de los mentalidades educativas esenciales, me dispongo a realizar una valoración tomando como criterio subjetivo de valoración el grado en que, desde mi punto de vista, satisfacen los anhelos humanos de felicidad, entiendo por una mentalidad más ventajosa aquella que dispone de mejor modo lo humano para que tenga como consecuencia las mayores cotas de felicidad.

Desde esta perspectiva, considero que la mentalidad *habitacionista* es la que mejor responde a los grandes interrogantes del ser humano y nos dispone para practicar una educación más eficaz que tenga como consecuencia una felicidad llena de sentido.

Para poder decir que una mentalidad es más ventajosa que otra, se me podría reprochar que no puedo apreciar cada mentalidad desde dentro sin estar condicionado por mi propia mentalidad; sin embargo, considero que “no es necesario ser carpintero para poder afirmar si una mesa está coja o no”. Ciertamente no puedo vivir objetivamente cada mentalidad en estado puro pero así todo, considero que es posible hacer un esfuerzo intelectual empático que nos permita comprender cada mentalidad desde dentro de manera reflexiva.

Una manera de valorar “la cojera” de cada mentalidad puede ser llevar a cada mentalidad a sus límites en su intencionalidad de felicidad, de forma que las intelecciones se encuentran con

el misterio y los deseos con el sufrimiento: ¿desde qué mentalidad se afronta con mejores expectativas de plenitud estos extremos?

En cuanto al sufrimiento, las mentalidades *adquisicionista*, *constructivista* y *integracionista*, sólo son capaces de afrontarlo como ausencia de felicidad y que por tanto debe ser reemplazada por felicidad. Sólo desde el habitacionismo, se encuentra en el sufrimiento un sentido positivo, no es ni mismo como podría considerarlo un masoquista, sino como camino de plenificación que tiene como consecuencia la felicidad. Las mentalidades no habitacionistas, tratarán de afrontarlo por vías de reducción, escape o sublimación, pero sólo desde el habitacionismo se afronta con plenitud, como una realidad llena de sentido que tiene consecuencias de felicidad.

En cuanto al misterio, el adquisicionismo reduce a objetividades y el constructivismo a subjetividades, por lo que podemos considerar que son mentalidades alejadas del misterio y por tanto, incapaces de desentrañar las posibilidades de felicidad que pueda albergar tal realidad.

Por su parte, desde el habitacionismo se invita al sujeto a permanecer abierto al sentido del objeto en sí, lo que Heidegger (1960) denomina “apertura al misterio” para vivirlo con un sentido personal. Desde la mentalidad totalizada, no hay apertura al misterio, sino que el misterio queda desvelado por la intuición del todo. Desde la óptica habitacionista, el misterio no se desvela por mera intuición del sujeto, por su nivel de conciencia superior sino que también se accede por revelación de quien lo ha originado.

Desde el adquisicionismo las supuestas revelaciones del misterio son consideradas como testimonios objetivos que pueden ser adquiridos y asimilados, desde el constructivismo son consideradas testimonios de las apariencias del misterio y también pueden ser asimiladas por vía de construcción. Desde el integracionismo, las supuestas revelaciones del misterio se integran y sistematizan dentro del todo. Lévinas (2002) trata esta cuestión de la revelación como diálogo con Dios, una experiencia dialogal en la que la palabra del creador habita en su creación. Para el habitacionismo, la palabra no es sólo cognición, es vida del Otro en la que podemos habitar y que puede habitar en nosotros.

Saber habitar lo que desconocemos (el misterio) y nos hace sufrir, no surge de forma instintiva pero sí de forma natural por la educación de la intencionalidad de apertura que se encuentra en el interior de todo ser humano (Lévinas, 2002; Frankl, 2000). Esta educación abierta se configura dentro de una cultura *habitativa* formada por personas *habitativas* que ayudan a crecer a las demás personas a partir de un pensar, sentir y actuar *habitativo*. Este entorno supone una invitación a la apertura pero será cada sujeto de forma libre y responsable, quien acceda al misterio y sea capaz de encontrar el sentido del sufrimiento al responder a la llamada interior (Ortega y Gasset, 1943).

Desde el plano de las ideas, se podrá estar en contra de la mentalidad *habitacionista*, se podrá considerar que no tiene sentido, que es irracional, que es fruto del engaño o lo que se quiera considerar para desacreditarlo (Dennett, 2007), pero lo que no se puede hacer desde el rigor científico es negar el habitacionismo como fenómeno. A lo largo de la historia, millones de sujetos

han vivido y siguen viviendo en apariencia con esta mentalidad, tal y como la he descrito.

El único modo de refutar esta propuesta es que alguien pueda mostrar que tal mentalidad no es más que una manifestación de alguna de las otras mentalidades. Si esto se pudiera lograr, todavía quedaría el habitacionismo como aspiración. Es decir, aunque no hubiera nadie que viva o haya vivido con mentalidad *habitacionista* en la realidad, nunca se podrá decir que muchos lo han tenido como anhelo y por tanto, ha sido y sigue siendo una intencionalidad en el educar de muchos y lo que nadie puede negar, es que muchos de los que de sí han dicho que tienen esta mentalidad, las consecuencias que apreciamos en sus vidas son muy ventajosas para la Humanidad, y ya sea sólo por un sentido pragmático, conviene dejar abierta la puerta del habitacionismo por el bien de la Humanidad.

Invito al habitacionismo porque lo considero una apertura en la mentalidad educativa que responde a una educación llena de sentido. Las mentalidades no-habitacionistas pierden de vista alguna dimensión de la realidad educativa a la que no encuentran sentido. Esta ceguera educativa encuentra su raíz en los reduccionismos del hecho educativo que tienden a fijar su vista en un punto, ya sea el objeto, el sujeto o la totalidad sujeto-objeto. El aporte del habitacionismo radica en la apertura al infinito considerando el objeto, el sujeto y la totalidad como habitantes del infinito. Es decir, no consideración del infinito como puro término teórico del entendimiento, sino como vivencia en todas las dimensiones de la propia vida.

Si el infinito es irreal, el habitacionismo no es más que una idealización, pero si el infinito es real, no contar con él en la educación es una

cerrazón sin sentido. Seríamos como niños que se tapan los ojos y piensan que ya nadie les ve. Si el infinito es real, lo creamos o no, participa en la educación y como educadores, si esto es así, no podemos impedirlo sino aceptarlo o no, y educar como si existiera o como si no existiera. Pero insisto, sea cual fuese nuestra actitud y nuestra imagen de mundo, la influencia del infinito siempre estaría presente.

Desde el habitacionismo, se parte del supuesto de que el infinito es real y desde este principio, y todo sujeto en cuanto humano, cuenta con la intencionalidad de apertura al infinito y sólo desde una mentalidad *habitacionista* cabría la posibilidad de satisfacer esta tendencia de despliegue. Desde otra mentalidad, esta tendencia se atenderá con lo que considero sucedáneos de infinito, pues suponen respuestas que se descubren insuficientes para colmar la sed de infinito.

Propongo una apertura en la mentalidad educativa que permita gozar del poder educativo del infinito y de este modo ayudar a cada humano a crecer sin límite. Abogo por una educación sin límites y sólo será posible si salimos de nuestros límites en la mentalidad educativa para abrirnos a una mentalidad educativa sin miedo al infinito. No un infinito frío, en el que se baña el sujeto en soledad, sino un infinito en el que se permanece; un infinito que se habita. Un infinito que es hogar.

No se trata de un estado subjetivo, sino de un acontecimiento en la ecumenicidad del ser, que no es activo, ni contemplativo, sino habitativo: un delicioso “desfallecimiento” en el orden ontológico. Por su estructura intencional, la dulzura le viene al ser separado a partir del Otro. El Otro que se revela precisamente –y por su

alteridad– no en un choque negador del yo, sino como el fenómeno original de la dulzura (Lévinas, 2002).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio no ha pretendido ser una demostración de mi tesis con respecto a la mentalidad educativa *habitacionista*, sino que desde un plano fenomenológico, he procurado mostrar el campo de realidad que se destaca desde la perspectiva de cada mentalidad, indicando mi preferencia por una mentalidad educativa que se abra al Infinito.

Tampoco he pretendido proponer mi preferencia como si se le pudiera considerar la mentalidad “correcta”, sino que he procurado presentarla a título de igualdad con las otras mentalidades educativas esenciales, destacando aquellos aspectos que desde mi punto de vista la hacen más ventajosa para afrontar la educación. En este sentido, aun en el caso de que no se comparta lo explícitamente dicho en el artículo, puede compartirse lo implícitamente mostrado en las explicitación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Lázaro, P.F. (2005). *La masonería, escuela de formación del ciudadano: la educación interna de los masones españoles en el último tercio de siglo XIX*. Salamanca: Univ Pontificia Comillas.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión: 1930-1954; escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Madrid: Caparrós Editores (Orig. 1930-1954)

- Aristóteles. (1982). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar. (Orig. 384 a. C.-322 a. C.).
- Barrera, M.F. (2002). *Holística, comunicación y cosmovisión*. Madrid: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barrio, J.M. (2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*, 321, 351-370.
- Barrio, J.M. (2009) *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rialp.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Buber, M. (2004). *El camino del ser humano y otros escritos*. Salamanca: Kadmos
- Cirigliano, G.F.J. (1973). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas. (Orig.1967).
- Dennett, D. (2007). *Romper el hechizo: la religión como un fenómeno natural*. Madrid: Katz Editores.
- De Rus, E. (2008). Eduquer avec Edith Stein: un service de l'humanité. *Teresianum* (59), 241-266.
- Dewey, J. (1998): *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Orig.1916).
- Dilthey, W. (1997). *Teorías de las Concepciones del Mundo*. Barcelona: Altaya, (Orig. 1883)
- Febvre, L. (2004). *El rin: historia, mitos y realidades*. Madrid: Siglo XXI. (Orig.1935).
- Fichte, J.G. (1999). *La doctrina de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Akal. (Orig. 1811).
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (2000). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder. (Orig.1975).
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista*. México: Editorial Pax.
- Georges-Henri, L. (1977). *Le dessin enfantin*. París: Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A y Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del Saber*. Sevilla: Ed. Diada.
- González, A.M. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Guardini, (2000). *Ética: Lecciones en la universidad de Munich*. Madrid: BAC.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. (Orig. 1981).
- Halbwachs, M. y Namer, G. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial. (Orig. 1994).
- Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Orig.1807).
- Heidegger, M. (1960). *Serenidad. Eco.Revista de la Cultura de Occidente, 1 (4)*.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal (Orig.1927).
- Holzapfel, C. (2009). El enlace hombre-mundo. *Revista Observaciones filosóficas, 9 (10)*. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/elenlacehombremundo.htm>
- Husserl, E. (1982). *La Idea de la Fenomenología: Cinco Lecciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Orig.1913).
- Iglesia Católica. (2011). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Jámblico (1997). *Sobre los misterios egipcios*. Madrid: Editorial Gredos. (Orig. 225).
- Jaspers, K. (1964). *Autobiografía filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sur. (Orig.1958)
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Gredos. (Orig. 1960).
- Jaspers, K. (1968). *Genio artístico y locura*. Madrid: Aguilar.
- Jaspers, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL. (Orig. 1781).

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo mental*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lacarrière, J. (1982). *Los gnósticos*. México: Premia Editora.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme (Orig. 1961).
- López Quintás, A. (1987). *Vértigo y éxtasis. Bases para una vida creativa*. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.
- Mackenzie, J. (2011). Positivism and Constructivism, Truth and “Truth.” *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 534-546.
- Martínez, L.M. (2013). *Teoría de la Educación para Maestros. Fundamentos de la Educación*. Madrid: BibliotecaOnline.
- März, F. (1990). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme.
- Merlo, V. (2007). *La llamada (de la) Nueva Era*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. NY: Hampton Press.
- Ortega y Gasset, J. (1943). *Obras*. Madrid: Espasa-Calpe. (Orig. 1902-1955).
- Pérez Gómez, A.I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel. (Orig. 1969)
- Pichon Rivière, E. (1998). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la RAE*.
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos (Orig.1813).
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Simone, W. (2000). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2008). *Obras Completas. III Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Madrid: Monte Carmelo.
- Steiner, R. (2000). *El estudio del hombre como base a la pedagogía: fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Touriñán, J.M. (2014). Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014” *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 6-31.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós (Orig. 1934).
- Wilber, K. (2000). *Una visión integral de la psicología*. México: Alamah.
- Yus, R. (2001). Educación integral: *Una educación holística para el siglo XXI, Volume 2*. Bilbao:Desclée de Brouwer.

ARTÍCULO ORIGINAL

**La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual.
Evaluación de un programa de formación para la mejora de las
competencias personales**

Judit Fullana Noell*
judit.fullana@udg.edu

Maria Pallisera Díaz*
maria.pallisera@udg.edu

Raquel Martín Pazos*

Cristina Ferrer Comalada**

Carolina Puyaltó Rovira*
carolina.puyalto@udg.edu

* Instituto de Investigación Educativa. Universitat de Girona

** Fundació TREC - Treball amb Suport

RESUMEN. La transición a la vida adulta es un proceso multidimensional que incluye el inicio de la vida laboral, la participación social en la comunidad y la emancipación de la familia. En España los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) tienen muchas dificultades en su proceso de transición. El objetivo de este artículo es presentar la evaluación de un Programa de Transición a la Vida Adulta, para jóvenes con DI, desarrollado por una entidad que trabaja en el contexto post-escolar. El proceso de evaluación ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar, con anterioridad a la finalización de la escolaridad obligatoria, competencias y habilidades relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento del entorno, y habilidades sociales. La tutoría y la orientación individualizada aparecen como elementos clave para mejorar la motivación hacia el aprendizaje de los jóvenes y su participación en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo.

PALABRAS CLAVE. Transición a la Vida Adulta, Discapacidad Intelectual, Evaluación de Programas

**Transition to adulthood of young people with intellectual disability.
Evaluation of a Transition to Adulthood Programme to improve
personal competencies**

ABSTRACT. Transition to adulthood is a multidimensional process that includes starting the working life, social participation in the community settings and emancipation from the family. In Spain young people with intellectual disability (ID) have many difficulties in their transition process. The aim of this paper is to present the evaluation of a Transition to Adulthood Programme for youth with ID, carried out by an organization that works in post-school context. The evaluation process has highlighted the need to work, prior the completion of compulsory secondary education, competencies and skills related to autonomy, personal care, environment knowledge and social skills. Individualised mentoring and guidance appear as key elements to improve the motivation to learn of young people and participation in decision-making about their own educational process.

KEY WORDS. Transition to Adulthood, Intellectual Disability, Programme Evaluation

Fecha de recepción 04/08/2014 · Fecha de aceptación
23/04/2015

Dirección de contacto:

Judit Fullana Noell

Instituto de Investigación Educativa/ Facultad de Educación
y Psicología

Universidad de Girona

Plaça Sant Domènec, 9

17071 GIRONA

1. INTRODUCCIÓN

La transición de los jóvenes a la vida adulta se considera un proceso multidimensional que incluye el inicio del itinerario laboral, la intensificación de la participación social en la comunidad, y el inicio del proceso de emancipación de la familia (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Martínez Rueda, 2002; Test, Maazzotti et al, 2009; Trainor, 2008). Una concepción inclusiva de la transición acentúa la necesidad de diseñar e implementar procesos de apoyo a los jóvenes con discapacidad intelectual para que puedan desarrollar itinerarios de transición que tengan en cuenta la diversidad de objetivos y de funciones que desempeñan las personas adultas en la sociedad. Los itinerarios de transición individuales que conducen al logro de estos objetivos se construyen sobre la base del apoyo ofrecido por los servicios ubicados en el marco del sistema educativo y de los servicios post-escolares. La transición a la edad adulta se configura así como un proceso complejo que implica la coordinación de los apoyos en los distintos servicios o entornos, tanto educativos como post-escolares, en los que los jóvenes con discapacidad reciben atención en este período. Esta complejidad es reconocida por investigadores de nuestro propio país (Pallisera, 2011a y 2011b; Rosselló y Verger, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012) y por investigadores del ámbito internacional (Hudson, 2006;

Kaehne y Beyer, 2009; Winn y Hay, 2009).

En España, esta situación de diversidad de servicios se acompaña de la práctica inexistencia de apoyos organizados en los itinerarios de transición de los jóvenes con discapacidad intelectual. Pallisera et al (2014), en una investigación centrada en los procesos de transición de jóvenes con discapacidad intelectual, constatan que los jóvenes con DI tienen enormes dificultades para continuar con la formación académica o profesional más allá de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), con lo que ello supone de limitación para sus posibilidades de inclusión social y laboral..

En este contexto, algunas entidades del tercer sector tratan de ofrecer alternativas formativas a estos jóvenes. Este artículo presenta el proceso y resultados de la evaluación de un programa dirigido a potenciar las competencias personales para la transición a la vida activa dirigido a jóvenes con DI de las comarcas de Girona. En primer lugar, se realiza una revisión de la literatura sobre la formación para la transición a la vida adulta de personas con discapacidad y se presenta la situación actual en nuestro contexto, para seguir con la descripción de la evaluación del programa de formación. En el apartado de conclusiones se hacen algunas reflexiones sobre la formación para la transición, destacando los aspectos más significativos que pone de manifiesto la evaluación llevada a cabo.

2. LA FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La transición, tal como hemos mencionado, se considera un proceso multidimensional que implica desarrollar objetivos relacionados con el empleo, la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la vida y el cuidado del propio hogar, la implicación activa en distintos espacios de la comunidad, y la vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias. En este apartado mostramos cómo se ha abordado la formación para la transición a la vida adulta con jóvenes con discapacidad a nivel internacional y en nuestro propio contexto.

Estados Unidos es el país donde más programas se han desarrollado para trabajar los procesos de transición de jóvenes con DI. La promulgación de la Ley de Educación de Personas con Discapacidad (1997) constituyó un hito importante que explica gran parte del desarrollo de este tipo de programas. Dicha ley establecía la obligación de formalizar un Plan Educativo Individual en el que se establezcan los objetivos de la transición y los servicios de apoyo que va a requerir (Wittenburg, Golden y Fishman, 2002). El proceso para mejorar la transición implica la participación y coordinación de programas escolares, servicios para personas adultas y apoyos naturales dentro de la comunidad (Alwell y Cobb, 2009). Además, a raíz de la Ley de Oportunidades de Educación Superior (2008), los jóvenes entre 18 y 21 años con DI y trastornos del desarrollo tienen oportunidades de incorporarse, en sus tres últimos años de escolarización, a los denominados “dual enrollment programs” orientados a facilitar la transición de la escuela pública a

contextos de educación post-secundaria como los *colleges* y universidades. Estos programas incluyen el acceso a experiencias de aprendizaje para personas adultas, la participación en actividades laborales y comunitarias, la mejora de las habilidades de vida independiente y de las habilidades sociales (Grigal et al, 2012).

A pesar del apoyo legislativo y el desarrollo de dichos programas e iniciativas, se constata que los jóvenes con discapacidades –no solamente intelectuales– en EEUU, siguen experimentado tasas elevadas de desocupación y dificultades para acceder a las alternativas de educación post-secundaria (Rusch et al, 2009). Neubert et al (2001) constatan que existen en realidad pocas alternativas adecuadas a jóvenes de 18 a 22 años y ponen de manifiesto la escasez de evaluaciones que permitan conocer qué esfuerzos destinados a la transición son más efectivos para fomentar la continuidad en educación post-secundaria tradicional, obtener empleos, utilizar recursos comunitarios o hacer amistades.

En la búsqueda de evidencias de la eficacia y eficiencia de los programas que inciden en la transición, Alwell y Cobb (2009) revisan investigaciones relacionadas con la evaluación de los efectos de intervenciones para dar apoyo a la transición a la vida adulta a través de un currículum de habilidades para la vida que incluye vida diaria y autocuidado, ocio y habilidades de vida en la comunidad. Concluyen que resulta difícil identificar cuáles de estas intervenciones funcionan porque la mayoría de los estudios se realizan con jóvenes con discapacidades poco severas, la mayoría llevados a cabo en contextos educativos. En una revisión sobre recursos y legislación estadounidense sobre transición de la

escuela a las opciones de post-secundaria, Rusch et al (2009) constatan que, una vez los jóvenes con DI finalizan la escuela secundaria, los objetivos esbozados en sus planes individuales dejan de ser responsabilidad del personal escolar y sólo en contadas ocasiones los servicios para personas adultas los asumen. Las dificultades de coordinación entre servicios, y de participación de las propias personas con discapacidad para definir los objetivos de su plan individual son dificultades señaladas por Shogren y Plotner (2012).

En el contexto español no existe un reconocimiento de la transición como una etapa que requiera acciones socioeducativas específicas ni, por tanto, un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de la transición. Por ello, apoyar el proceso de transición de los jóvenes con especiales dificultades se convierte en una tarea sumamente ardua y compleja. Pallisera et al (2013) constatan, a través de un estudio Delphi en el que participan expertos en el apoyo a los procesos de tránsito en etapas escolares y post-escolares, que los jóvenes con DI tienen enormes dificultades para poder recibir apoyos con la continuidad necesaria en el período de transición, que se inicia a finales de la escuela secundaria y transcurre en distintos centros o servicios, escolares y/o post-escolares, una vez finalizada la etapa de educación obligatoria.

El progresivo avance de la inclusión educativa experimentado en España a partir de la LOGSE (1990) y la LOE (2006) comporta el aumento de trayectorias de personas que inician y desarrollan su escolarización en centros ordinarios. Sin embargo, al finalizar la ESO, los jóvenes con DI tienen escasas oportunidades para seguir su formación o para recibir apoyos que les conduzcan

a realizar un proceso de inserción laboral.

Los programas de segunda oportunidad, como los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), regulados por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) e introducidos por primera vez en el año académico 2008-2009, han sido una alternativa para un número muy reducido de jóvenes con DI. Varios autores han realizado evaluaciones de distintos aspectos de este tipo de programas (Aramendi y Vega, 2013, en el País Vasco; Calvo, Rodríguez-Hoyos y García, 2012, en Andalucía; González y Porto, 2013, en Murcia; Blasco y Casado, 2013, en Cataluña). La investigación está mostrando las posibilidades de esta modalidad formativa para la capacitación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Marín, García y Solà, 2014; Olmos y Mas, 2013) y, específicamente, de jóvenes con discapacidad (Castro y Vil, 2013). Se constata la utilidad y satisfacción percibida por los alumnos pero se subraya la falta de apoyo institucional a este tipo de programas y la necesidad de repensar la Educación Secundaria Obligatoria para dar respuesta a todos los alumnos (Aramendi y Vega, 2013).

Los centros de educación de personas adultas son, a veces, otro recurso para los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo. Adame y Salvà (2010) constatan que un número considerable de jóvenes de 16 a 20 años en Baleares cursan Educación Secundaria Obligatoria a través de los centros de educación de personas adultas, convirtiéndose en una vía de segunda oportunidad para estos jóvenes y ejerciendo, en muchos casos, funciones vinculadas al apoyo a la transición gracias a su capacidad para acompañar a los jóvenes en su

trayectoria personal hacia la obtención del graduado de ESO. No obstante, los centros de educación de personas adultas difícilmente constituyen una alternativa de formación para la vida adulta para personas con DI.

Paralelamente a estos programas de formación reglada surgen otras iniciativas de formación para la inserción laboral de personas con DI desde una perspectiva inclusiva.

Una interesante iniciativa la constituye el programa *Promotor*, realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, de dos años de duración, cuyo objetivo es mejorar la formación y el desarrollo personal, la autonomía, la autoestima, la calidad de vida y la autodeterminación de jóvenes con DI (Izuzquiza, Cadarso y Goyarrola, 2010) y que ha sido sometido a un proceso de evaluación (Egido, Cerrillo y Camina, 2009).

Este panorama pone de manifiesto la necesidad de incrementar el esfuerzo por potenciar la transición de los jóvenes con discapacidad desde un enfoque inclusivo y global. Este esfuerzo debería pasar por medidas legislativas, organizativas y curriculares. Mientras ello no se produce, algunas entidades han optado por ofrecer programas específicos de formación y apoyo a la transición. Este es el caso de la Fundación TRESA, que durante el curso 2012-13 llevó a cabo un *Programa de mejora de las competencias personales para la transición a la vida activa* dirigida a jóvenes de 16 a 23 años. La evaluación del programa nos lleva a conocer sus puntos fuertes y débiles y a ofrecer orientaciones que puedan ser relevantes para otros programas que se propongan trabajar la transición de jóvenes con DI.

3. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA DE JÓVENES CON DI (PTVA)

El *Programa para la mejora de las competencias personales para la transición a la vida activa de jóvenes con DI* se sitúa en el marco de la actividad que, en los últimos veinte años, ha desarrollado la Fundación TRESA, que trabaja con el objetivo de apoyar los procesos de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual en la empresa ordinaria. Observando la cada vez más patente necesidad de muchos jóvenes con DI de disponer de programas de apoyo en su proceso de transición, en el año 2012 pusieron en marcha este proyecto que recibió una ayuda económica de la convocatoria 2011 de ayudas para entidades del Tercer Sector “Sumar para la Cohesión Social”. El programa se llevó a cabo durante el curso 2012-13, y al inicio del programa se solicitó al “Grupo de Investigación en Diversidad” la colaboración para realizar la evaluación de este programa. Esta colaboración se formalizó con la firma de un convenio de colaboración científica entre la Universidad de Girona y la Fundación TRESA, con fecha de 24 de octubre de 2012.

En este apartado se realiza en primer lugar una breve descripción del programa, para seguir con la explicación del proceso de evaluación desarrollado. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos.

3.1. Descripción del Programa PTV

La finalidad del Programa era ofrecer un apoyo a los procesos de

transición a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual ofreciendo una formación sobre competencias personales y laborales para incrementar sus posibilidades de inserción laboral. El proyecto incluía dos líneas principales de actuación:

a) *El trabajo conjunto y coordinado con los centros de Enseñanza Secundaria.* Se buscaba establecer un procedimiento para trabajar coordinadamente, para llevar a cabo un diagnóstico conjunto de las necesidades de orientación de los jóvenes con DI y diseñar planes individuales de transición.

b) *La orientación y seguimiento individualizado del proceso de transición entre la escuela y el mundo laboral desde una perspectiva global.* Implicaba asignar a un profesional de referencia a cada alumno, organizar acciones de formación en grupo para trabajar competencias transversales de aproximación al mundo laboral y realizar también acciones de apoyo a las familias.

En el curso 2012-13 participaron en el Programa ocho jóvenes con DI, cuatro chicas y cuatro chicos. Las edades oscilaban entre los 16 y los 23 años. Todos disponían de certificado de discapacidad cuyo porcentaje oscilaba entre el 33 y el 65%. Habían asistido a escuelas ordinarias, públicas o concertadas durante la Educación Primaria, y todos excepto uno habían estado escolarizados en institutos públicos o centros concertados durante la ESO. Para seleccionar a los participantes se tuvo en cuenta que fueran jóvenes con una clara necesidad de trabajar su autonomía personal, que estuvieran entre los 16 y los 20 años aproximadamente, y que tuviesen posibilidades de realizar una inserción laboral, aunque el curso debía permitir

conocer más a fondo a los jóvenes y estudiar dichas posibilidades. El programa se desarrolló durante un curso escolar, desde septiembre de 2012 a junio de 2013, durante 5 horas diarias, de lunes a viernes.

El programa se enmarcaba en un concepto de transición como proceso multidimensional y global que, como se ha explicado anteriormente, incluye el empleo, la participación en educación post-secundaria, la vida independiente, la implicación en la comunidad y la posibilidad de experimentar relaciones personales y sociales satisfactorias. En este marco, el programa inicialmente previsto incluía dos áreas de formación: un área de autonomía y un área laboral. El programa se estructuró en cinco módulos. La Tabla 1 especifica los objetivos y contenidos de cada módulo.

Los profesionales del programa trabajaban basándose en los principios siguientes:

a) *El alumno como protagonista, como centro de su formación.* Se partía de su experiencia y del respeto a sus intereses. Las preferencias personales, necesidades y elecciones de los jóvenes se tenían en cuenta para planificar los itinerarios personales.

b) *Itinerarios individualizados.* El equipo de profesionales elaboraba un “listado de tareas” para cada alumno en el que se anotaban las tareas de aprendizaje específicas para cada participante, dando una respuesta individualizada a sus necesidades.

c) *La autonomía como eje transversal.* El entorno de aprendizaje se diseñó de forma que el alumno fuera responsable de su proceso formativo. El material de trabajo se organizó y codificó en fichas explicativas que permitían avanzar de forma autónoma en el itinerario formativo pactado. El profesional actuaba como facilitador del

aprendizaje ofreciendo los apoyos necesarios y fomentando la actitud proactiva del participante.

orientaba a la realización de actividades que favorecieran el desarrollo personal y social.

d) *Aprendizaje significativo.* El enfoque del programa era práctico y se

Módulo	Objetivos	Contenidos
1. Autonomía personal	Desarrollar habilidades sociales y laborales que ayuden al joven a desarrollarse de forma autónoma.	Autonomía, autogestión, resolución de conflictos, autocuidado, comunicación y relación).
2. La empresa y su entorno	Conocer la estructura, el funcionamiento y el lenguaje propio de la empresa y familiarizarse con este entorno con el fin de poder actuar, trabajar y relacionarse de manera positiva.	Iniciativa, responsabilidad, hábitos de trabajo.
3 y 4: Iniciación a los oficios	Realizar un aprendizaje y prácticas en distintos sectores profesionales (reposición de productos, peón y manipulador, ayudante de oficina, auxiliar de cocina, etc.) que faciliten el conocimiento de distintas posibilidades laborales.	Técnicas para desarrollar una actividad laboral de las diferentes ocupaciones del curso. Responsabilidad. Cumplimiento de normativas laborales.
5: Seguridad e higiene en el trabajo.	Incorporar hábitos para su seguridad dentro del entorno laboral.	Seguridad e higiene.

Tabla 1. Módulos formativos del programa PTVA

e) *Aula abierta.* El aula se consideraba un espacio abierto al exterior que se relaciona con el entorno comunitario. Se ofrecían los participantes experiencias abiertas a la comunidad aprovechando los recursos del entorno: visitas a empresas, formación específica en algunos sectores en la que participan técnicos externos, prácticas en centros de trabajo real, utilización de material cedido por empresas colaboradoras, etc.

f) *El aprendizaje de competencias.* Se trabajaba para promover el aprendizaje de competencias relacionadas con la autonomía personal, la comunicación, la relación interpersonal, el acceso al empleo y competencias acordes con el perfil de la profesión.

g) *La comunicación con la familia.* El trabajo conjunto con la familia constituyó una parte necesaria para

conseguir los objetivos establecidos con cada joven. Se llevó a cabo a partir de reuniones individuales y sesiones en grupo

3.2. El proceso de evaluación del programa PTVA

La demanda de evaluación surge del propio servicio y de sus profesionales, por lo que se optó por un enfoque de *evaluación comprensiva* (Stake, 2006) en la que el primer paso consiste en familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados. El punto de partida del proceso de evaluación lo constituyeron los intereses de las responsables del programa. Las investigadoras adoptaron un papel de facilitadoras que ayudaban a las profesionales del programa a identificar cuáles eran las acciones relevantes a partir de las que plantear

los objetivos de evaluación. Las investigadoras realizaron una propuesta abierta, que se negoció con las responsables del programa. El diseño inicial de evaluación y su proceso se fue adaptando a medida que las investigadoras se iban familiarizando con el programa. La propuesta incluyó la implicación de los distintos colectivos del programa: jóvenes, familias y profesionales, con el propósito de conseguir una comprensión del programa que permitiera a responsables y usuarios tomar decisiones sobre el mismo.

El enfoque cualitativo permitió recoger los distintos puntos de vista de todos los implicados. Las investigadoras apoyaron todo el proceso de recogida y análisis de la información y los informes se debatieron con las profesionales para llegar a conclusiones de forma conjunta.

El planteamiento final sobre el proceso que se iba a seguir atribuyó a la evaluación una función formativa. La evaluación formativa suele desarrollarse desde el inicio del programa y trata de aportar información sobre la necesidad de posibles ajustes. En este sentido la evaluación se llevó a cabo con la intención de que fuera útil para que el personal responsable del programa pudiera introducir mejoras durante su desarrollo. Estas podían referirse a

modificaciones para asegurar que el programa inicial se estuviera llevando a cabo, o a cambios sobre cómo el programa había sido concebido. Sin embargo, tomando en consideración el modo en que se desarrolló el proceso de evaluación que aquí se presenta, podríamos decir, utilizando palabras de Alkin (2011) que se trata de un “resumen de evaluación formativa” (Alkin, 2011:13), puesto que, aunque se realizó un proceso de evaluación formativa, hay un momento en que ésta se resume y concluye y se presenta un informe al final del programa, con información relevante para modificarlo o mejorarlo

El 2 de octubre de 2012 se llevó a cabo una primera reunión de trabajo entre las personas responsables de llevar a cabo el programa y las investigadoras. El propósito de dicha reunión fue conocer el programa e identificar los intereses de evaluación de sus responsables. Se decidió centrar la evaluación en la línea de actuación relacionada con el seguimiento individualizado y la orientación de los alumnos, así como los aprendizajes conseguidos. Se acordaron los objetivos concretos de evaluación, que se exponen en la Tabla 2, y que se relacionan con dos dimensiones del programa: el desarrollo del mismo, y sus resultados.

Dimensión del programa	Objetivos de la evaluación
Desarrollo del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la adecuación del diagnóstico de necesidades de formación y de orientación de los jóvenes que participan en el programa. Valorar la adecuación de los planes individuales a las necesidades de los jóvenes. • Evaluar el proceso de tutoría y seguimiento de los jóvenes. • Evaluar las actividades del programa.
Resultados del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el cumplimiento de las expectativas, tanto por parte de los jóvenes como de sus familias, y de los responsables del programa. • Evaluar el nivel de logro de aprendizajes por parte de los jóvenes.

Tabla 2. Dimensiones y objetivos de la evaluación del Programa PTV A

Para cada objetivo se plantearon preguntas de evaluación, se identificó qué tipo de información había que recoger y se acordaron los procedimientos de recogida de información. La Tabla 3 resume el plan de evaluación. La Tabla 4 presenta la

temporalización de las distintas tareas llevadas a cabo. En la recogida de información participan tres de las investigadoras y una persona de apoyo contratada por el Grupo de Investigación.

La evaluación del diagnóstico			
Preguntas	Información recogida	Procedimiento	Fuente de información
¿La selección de los participantes en el programa se ha hecho de acuerdo con unos criterios claros?	Estrategias que ha seguido TREC para la selección inicial	Entrevista	Responsable del programa
¿El diagnóstico ha permitido planificar adecuadamente los planes individuales?	Los procesos de diagnóstico seguidos	Entrevista inicial	Responsable del programa
	Valoración del proceso de diagnóstico	Reunión final	
¿Cuáles son las principales necesidades diagnosticadas en el conjunto de los participantes en el programa?	Datos del diagnóstico de los jóvenes	Consulta de expedientes individuales	Documentación de TREC sobre diagnóstico individual
	Información sobre las principales dificultades que presentan los jóvenes	Cuestionario realizado a las familias	Familias
El proceso de tutoría y orientación			
El proceso de tutoría y orientación de los jóvenes, ¿favorece su proceso de transición?	Estrategias empleadas para realizar el seguimiento individual	Entrevista inicial	Responsable del programa
	Metodología seguida en la tutoría y seguimiento	Entrevista de seguimiento	
¿Es adecuado el proceso de seguimiento de los planes individuales?	Valoración del proceso de tutoría	Entrevistas iniciales Grupo focal Entrevistas finales	Jóvenes
		Reunión final	Responsables del programa
Las actividades del programa			
¿Se han podido llevar a cabo las actividades previstas?	Valoración de las actividades	Entrevista final	Jóvenes
		Entrevista de seguimiento	Responsable del programa.
¿Han dado respuesta a las expectativas de los jóvenes y de los responsables del programa?		Reunión final	
Los resultados del PTVA: Expectativas			
¿Hasta qué punto se han cumplido las expectativas que tenían los jóvenes al empezar el programa? ¿Están satisfechos? ¿Valoran su utilidad?	Expectativas y motivaciones de los jóvenes	Entrevista inicial	Jóvenes
		Grupo focal	
		Entrevista	Responsable del programa
	Valoración final al terminar el programa	Entrevista final de valoración del programa	Jóvenes

¿El programa ha dado respuesta a las expectativas de las familias? ¿Están satisfechas? ¿Valoran su utilidad?	Expectativas iniciales de las familias	Entrevista Cuestionario	Familias
	Valoración final: cumplimiento de expectativas, satisfacción, utilidad	Reunión final	Familias
Los resultados del PTVA: aprendizajes de los jóvenes			
¿El programa ha contribuido a mejorar la formación de los jóvenes participantes?	Información sobre la evaluación inicial de los niveles de aprendizaje de los jóvenes Valoración final de los aprendizajes	Análisis de los registros del servicio	Documentos de TREC: programas individuales y documento de síntesis final de valoración de los aprendizajes, realizado por responsable del programa
	Valoración de los resultados	Reunión final con las responsables	Responsables del programa
	Valoración de los resultados	Reunión final	Familias
	Valoración de los resultados	Grupo focal Entrevista final	Jóvenes

Tabla 3. Plan de evaluación del PTVA

Fases de la evaluación	Tareas de recogida de información	Fecha
Fase inicial: Octubre-noviembre de 2012.	Reunión con la directora de TREC y la responsable del programa para recopilar información sobre los procesos y estrategias de diagnóstico seguidos	11/10/2012
	Entrevista inicial a la responsable del programa	24/10/2012
	Entrevista con los jóvenes	16, 20 y 23 de noviembre de 2012
	Entrevista con las familias	Del 23/10 a 9/11/2012
	Recopilación de información sobre el diagnóstico inicial de cada participante	Octubre-noviembre 2012
Fase de seguimiento Diciembre-abril de 2013	Grupo focal con los jóvenes	18/03/2013
	Entrevista con las responsables del programa	5/04/2013
Fase final Mayo- Octubre de 2013	Entrevista final con los jóvenes	Mayo 2013
	Reunión final con las familias	13/06/2013
	Recogida de información sobre la evaluación de los aprendizajes.	Octubre 2013
Cierre	Elaboración de la primera versión del informe final	Noviembre 2013
	Reunión final con los responsables del programa	Diciembre 2013
	Elaboración de la versión final del informe	Diciembre 2013

Tabla 4. Desarrollo del proceso de recogida de información para la evaluación

El conjunto de entrevistas y reuniones fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente, previo consentimiento informado de todos los participantes. El material se analizó a través de procedimientos de análisis de contenido. Se elaboró un informe provisional que se presentó a las responsables del programa en abril de 2013, al finalizar la fase de seguimiento, y un informe final provisional que se debatió con ellas en una reunión final en diciembre de 2013, en la que se acordaron las conclusiones finales de la evaluación y se elaboró el informe definitivo.

3.3. Resultados de la evaluación del PTVA

En este apartado destacamos los aspectos más relevantes sobre cada uno de las dimensiones de la evaluación. Concretamente, se abordarán los siguientes temas: el diagnóstico, el proceso de tutoría, las actividades, el cumplimiento de las expectativas y los aprendizajes.

3.3.1. Diagnóstico de los jóvenes

El diagnóstico de los jóvenes que participaron en el programa se llevó a cabo con los siguientes instrumentos: anamnesis, entrevista a la familia y entrevista al joven. El proceso consistió en recoger información sobre la discapacidad, el itinerario formativo seguido, la situación familiar, las motivaciones y preferencias laborales y de tiempo libre, expectativas de la formación por parte de la familia y del joven. También se llevó a cabo una evaluación inicial del nivel de autonomía así como de las competencias laborales y aprendizajes básicos que se trabajan en el programa. Con toda esta información se formularon unos objetivos de formación que se incluyeron en el Plan Individual,

documento en el que se introducían las observaciones de las educadoras a medida que se desarrollaba el programa.

A pesar de que existía un procedimiento de diagnóstico establecido, la evaluación constató que dicho proceso se prolongó, de hecho, a lo largo del curso. Con ello, los objetivos de formación se fueron reformulando a lo largo del curso. Ello tuvo ciertas ventajas, puesto que permitió actualizar los planes individuales y adaptarlos a las necesidades de cada alumno; pero también desventajas, ya que se dificultó la posibilidad de tener elementos claros de contraste con los que comparar las realizaciones de los alumnos al finalizar el curso. Es decir, la flexibilidad va en detrimento de poder disponer de una cierta perspectiva temporal para analizar los logros de cada alumno. La evaluación puso así de manifiesto la necesidad de determinar un período temporal, al inicio del programa, para destinarlo prioritariamente al proceso de análisis de necesidades de los alumnos.

El proceso de evaluación mostró también que las responsables del programa formulaban dos tipos de objetivos: unos, vinculados a los aprendizajes que los alumnos debían mejorar (por ejemplo: “Mejorar la autonomía en la realización de tareas domésticas”) y otros referidos a los objetivos de la actuación de las educadoras (por ejemplo: “Indagar cuáles son las capacidades y habilidades del alumno en cuanto a habilidades sociales”). A raíz de la evaluación se propuso recoger ambos tipos de objetivos en apartados distintos de los documentos de diagnóstico, así como acompañar cada objetivo con las estrategias previstas para su consecución.

3.3.2. El proceso de tutoría

El proceso de tutoría llevado a cabo incluía tutorías individuales con los jóvenes, tutorías en grupo una vez por semana, y entrevistas con la familia. Las tutorías en grupo eran también espacios de participación donde se animaba a los jóvenes a realizar propuestas de actividades y a plantear temas para mejorar.

La valoración del proceso de tutorización, tanto por parte de los jóvenes como de sus familias y de las mismas responsables del programa, fue muy positiva, en el sentido de que los jóvenes se sintieron apoyados y acompañados a lo largo del curso. Más difícil resulta poder dar respuesta a la pregunta de si el proceso de tutorización favoreció la transición de los jóvenes, con la información recogida durante el desarrollo y al final del programa. Un año después, se realizaron entrevistas con las educadoras de TRESA y con los jóvenes que participaron en el PTVA a partir de las cuales se ha podido constatar que el proceso de tutoría permitió obtener información sobre sus preferencias y expectativas y valorar conjuntamente con los jóvenes sus puntos fuertes y los aspectos que había que mejorar, información que ha servido de base para buscar prácticas en empresas que se han podido desarrollar a lo largo del curso 2013-14. La tutorización y acompañamiento de los alumnos es uno de los aspectos que tanto jóvenes como familias consideran un punto fuerte del programa. Al tratarse de un número reducido de alumnos, la función tutorial y de orientación está presente en el trabajo diario del conjunto de las actividades. Velar para que siga habiendo una ratio reducida y personal formado para apoyar a los alumnos es una de las prioridades de este programa puesto que parece que es un elemento clave para

conseguir mejorar el proceso de transición de esos jóvenes.

3.3.3. Las actividades

El plan inicial de actividades se estructuraba en cinco módulos. El desarrollo del curso llevó a que finalmente las actividades se estructuraran en tres áreas:

1. Área de autonomía y vida independiente: autogestión, salud y cuidado personal, habilidades académicas básicas y tareas domésticas.
2. Área de entorno: conocimiento del entorno, ciudadanía y recursos del contexto. Inicialmente el área de entorno se vinculaba sobre todo al conocimiento del contexto laboral; a lo largo del programa se pone menos énfasis en el ámbito laboral y se plantea de un modo más general.
3. Área de formación laboral: formación laboral y habilidades sociales.

La valoración de las actividades por parte de los participantes y de las profesionales indica una percepción general positiva, aunque también se constató que algunos jóvenes no encontraron demasiado sentido a algunas de ellas. De la evaluación se desprende que sería deseable una mayor negociación con los jóvenes con el fin de pactar objetivos relevantes para ellos y ayudarles a vincular las actividades con estos objetivos, con el fin de que puedan relacionar mejor sus aprendizajes con su proyecto de vida y de futuro.

La modificación de las áreas de actividades se realizó al constatar que, para muchos jóvenes, el mundo laboral todavía se percibe lejano y muchos necesitan un trabajo prioritario en temas de autonomía y conocimiento general del contexto para que aprendan a

moverse en él. No obstante, cabe preguntarse si la formación sobre el contexto laboral (módulo 2), que desapareció, en gran medida, como contenido del curso, no sería, para algunos alumnos, un elemento motivador de su aprendizaje.

La evaluación muestra que sería necesario poner mayor énfasis en la participación de cada alumno en la elaboración de su plan de trabajo y en la revisión de su progreso, favoreciendo de este modo una mayor significatividad de los aprendizajes y una mayor motivación.

3.3.4. El cumplimiento de expectativas

Al empezar el curso la mayoría de los jóvenes plantearon que esperaban encontrar trabajo, a medio o a corto plazo, con excepción de una alumna que comentó que esperaba que el curso la ayudara a aprender cosas útiles para su vida independiente, como cocinar o realizar tareas domésticas. Estos jóvenes, por tanto, focalizaron su proceso de transición como proceso de inclusión laboral. Las familias, por su parte, esperaban sobre todo que sus hijos aprendieran a ser más autónomos. Confiaban en que el servicio les orientara acerca del itinerario formativo y laboral de sus hijos. También daban mucha importancia a la motivación de los jóvenes para asistir al curso y esperaban que tuvieran oportunidades para entablar amistad con otros jóvenes del curso. Una vez finalizado, las familias se mostraron bastante reticentes a hablar de expectativas. Eran conscientes de la necesidad de emprender un trabajo a largo plazo. Algunas observaron algunos cambios: más dominio del uso del dinero, más iniciativa para realizar algunas tareas del hogar, más autonomía en el uso del transporte.

A los jóvenes les resultó más difícil expresar sus expectativas. De los tres que manifestaron explícitamente que querían encontrar un trabajo, uno lo consiguió. Para otros lo más importante fue conocer a otros jóvenes. También les sorprendió positivamente el trabajo de las tutoras en el sentido de que pensaban que “les estarían constantemente encima”, y no actuaron de ese modo.

3.3.5. Los aprendizajes

Las responsables del programa elaboraron al final del curso un documento para cada alumno en el que constaban los objetivos de aprendizaje y una valoración de su logro en cuanto a: autogestión, salud, habilidades académicas, tareas domésticas, habilidades sociales, conocimiento del entorno, recursos del entorno y formación laboral. Los objetivos iniciales de formación para la mayoría de los jóvenes planteaban la necesidad de trabajar en la dirección de:

- Aumentar la implicación del joven en su proceso formativo.
- Fomentar su motivación para el trabajo.
- Desarrollar hábitos laborales: responsabilidad, orden, constancia, ritmo de trabajo.
- Fomentar la iniciativa.
- En algunos casos, conseguir un mayor control emocional.

La valoración que las responsables del programa hicieron de los aprendizajes de los alumnos fue positiva aunque constataron que los cambios se producían muy lentamente y que el programa debía complementarse con una actuación a más largo plazo.

La evaluación del programa muestra que sería necesaria una revisión de la forma cómo se evalúan los

aprendizajes de los jóvenes que incluyera una delimitación de las áreas de trabajo desde el inicio del programa. La correspondencia entre las áreas de valoración inicial y las de valoración a final de curso es lo que va a permitir documentar el progreso de los alumnos. Asimismo, sería conveniente incrementar la participación de los alumnos en la elaboración de sus planes individuales, no únicamente como elemento de motivación, sino también como aspecto necesario para tomar mayor conciencia de sus propios progresos, ya que la evaluación constata que muchos tienen dificultades para identificar sus aprendizajes y progresos.

4. CONCLUSIONES

Los programas como el que se ha presentado en este artículo tienen sentido en la medida en que el proceso de transición de jóvenes con discapacidad intelectual no se trabaja adecuadamente en el contexto de la enseñanza secundaria obligatoria. Las oportunidades de continuidad formativa para estos jóvenes son, como hemos visto, escasas, y lo son todavía más las oportunidades de inserción laboral de unos jóvenes que no están preparados para desarrollar tareas laborales al finalizar su etapa de escolarización. Programas como los de la Fundación TRESA contribuyen a ampliar las opciones formativas de los jóvenes con DI durante el complejo período de la transición a la vida adulta.

Programas de este tipo ponen de manifiesto la necesidad de trabajar competencias y habilidades relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento del entorno, habilidades sociales, etc. mucho antes de que el joven termine su período de escolarización obligatoria. Se trata de competencias que van a

incrementar las oportunidades de inserción laboral y de participación social así como de establecimiento de relaciones adultas y de emancipación.

El seguimiento individualizado, la tutoría y la orientación son elementos muy importantes para recuperar la motivación de los jóvenes hacia el aprendizaje. Cabe preguntarse por qué estos jóvenes no pueden tener este tipo de atención hasta que no han dejado el sistema educativo. Como dicen Aramendi y Vega (2013), refiriéndose a los PCPI, ¿podrían aprender de la misma manera en la ESO? Haciendo énfasis en la tutoría podríamos preguntarnos: ¿no sería posible incorporar este tipo de metodologías beneficiosas para los alumnos con mayores dificultades en los institutos, en lugar de hacerlo en programas de segunda oportunidad? Los jóvenes con DI constituyen uno de los grupos con más dificultades y con más necesidad de apoyos para realizar su proceso de transición. Identificar la transición como una etapa educativa relevante en la vida de todos los alumnos conlleva un mayor esfuerzo por garantizar el trabajo coordinado entre sistema educativo y servicios post-escolares para ofrecer el apoyo que cada alumno necesita.

El tema de la participación de los jóvenes en sus procesos de aprendizaje es otro aspecto que se pone de relieve a partir de la evaluación del Programa PTVA. Fomentar la participación de los alumnos en la elaboración de su plan individual y en la valoración de sus progresos parece ser conveniente y deseable para promover su motivación. Sin embargo, más allá de constituir una buena práctica, el fomento de la participación se relaciona con el deber de los profesionales de hacer partícipes a las personas con discapacidad en sus

procesos y su deber por respetar su autodeterminación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M.T. y Salvà, 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.
- Alkin, M.C. (2011). *Evaluation essential from A to Z*. New York: Guilford Press.
- Alwell, M. y Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities: A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 82-93.
- Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Blasco, J. y Casado, D. (Coord.) (2013). *Avaluació de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Informe Final*. Barcelona: Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Recuperado 15 de abril de 2014 en http://www.ivalua.cat/documents/1/10_03_2014_08_41_24_Informe_PQPI_final_2_013.pdf
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y García, 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.
- Castro, M. y Vilà, M. (2013). La inclusión de personas con discapacidad en Planes de Transición al Trabajo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (Aceptado para su publicación).
- Cobb, R.B. y Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 135-146.
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, (núm. Extraordinario), 210-235.
- Grigal, M., Dwyre, A., Emmett, J. y Emmett, R. (2012). A program evaluation tool for dual enrollment transition programs. *Teaching Exceptional Children*, 44 (5), 36-45.
- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21 (1), 47-60.
- Izuzquiza, D., Cadarso, M. y Goyarrola, R. (2010). Formación para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: programa Promotor. En S. De Miguel y R. Cerrillo. *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp.85-98). Madrid: Pirámide.
- Kaehne, A. y Beyer, S. (2009). Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 138-144.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990. Vigente hasta el 24 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 04 de Mayo de 2006.
- Marín, J.A., García, M. y Solà, J.M. (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*, 12 (1), 83-102.
- Martínez Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Neubert, D.A., Moon, M.Sh., Grigal, M. y Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.

- Olmos, P y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93.
- Pallisera, M. (2011a). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 185-200.
- Pallisera, M. (2011b). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (4), 495-507.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà Suñé, M. y Martín, R. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: La opinión de los profesionales de Servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R. y Puyaltó, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 213-232.
- Rosselló, M.R. y Verger, S. (2008). La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, 181-200.
- Rusch, F.R., Hughes, C., Agran, M., Martin, J.E. y Johnson, J.R. (2009). Toward Self-Directed Learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructin New Transition Bridges to Adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (1), 53-59.
- Shogren, K.A. y Plotner, A.J. (2012). Transition Planning for Students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50 (1), 16-30.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Korterger, L. y Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (3), 160-181.
- Trainor, A. (2008). Using Cultural and social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 42 (3), 148-162.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 85-93.
- Winn, S. y Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and Challenges. *Disability & Society*, 24 (1), 103-115.
- Wittenburg, D.C., Golden, Th. y Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 195-206.

ARTÍCULO ORIGINAL

Frecuencia de uso de las plataformas virtuales de enseñanza. Una comparación Moodle *versus* Sakai en los estudios de perfil económico

Fuensanta Arnaldos García*
arnaldos@um.es

Úrsula Faura Martínez*
faura@um.es

Matilde Lafuente Lechuga*
mati@um.es

Fernando Antonio López Hernández**
Fernando.lopez@upct.es

María Silva Pérez**
maria.silva@bib.upct.es

Manuel Ruiz Marín**
manuel.ruiz@upct.es

* Universidad de Murcia

** Universidad Politécnica de Cartagena

RESUMEN. Con diferencia, la forma más habitual en la que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a niveles universitarios es mediante un sistema mixto (*b-learning*) en el que las clases presenciales se complementan con un sistema virtual que utiliza alguna de las plataformas virtuales de enseñanza. Uno de los indicadores del éxito en la implantación de estas plataformas es la frecuencia de uso del sistema, puesto que cuando los usuarios tienen una actitud más favorable hacia la plataforma la utilizan con mayor frecuencia. En este trabajo se realiza un análisis comparado de la frecuencia de uso declarada por los alumnos de dos de las plataformas libres de mayor implantación (Moodle vs Sakai) y se evalúan los factores que inciden en un uso más intensivo comparando ambos sistemas. Se utiliza como instrumento de investigación una encuesta a 606 alumnos de dos universidades. Los resultados muestran la importancia que tienen varios factores en el uso del sistema (utilidad percibida, facilidad de uso e influencia social) y la equidad de ambas plataformas donde solo se encuentran diferencias en la facilidad de uso de Sakai cuando el acceso se realiza con dispositivos móviles.

PALABRAS CLAVE. *Blended Learning*, Moodle, Sakai, Plataformas Virtuales de Enseñanza, Estudios de Economía, Educación Superior

Frequency of use of Learning Content Management Systems. A Moodle vs. Sakai comparison for studies with economic profile

ABSTRACT. So far the most common way in which the teaching process is carried out at college levels is through a mixed system (*b-learning*) in which classes will be complemented by a virtual system using any of the Learning Content Management Systems. One indicator of the successful implementation of these platforms is the frequency of use of the system, because when users have a more favourable attitude toward using the platform they use the system frequently and intensely. This paper presents a comparative

analysis of the frequency of use stated by the students of two of the most popular free platforms (Moodle vs Sakai) and analyse the factors that have influence in a more intensive use comparing both systems. A survey of 606 students from two universities is used as a research tool. The results show the importance of several factors (perceived usefulness, ease of use and social influence) in the frequency of use and the equity of both platforms where only differences are found in Sakai users when access is performed with mobile devices.

KEY WORDS. Blended Learning, Moodle, Sakai, Learning Content Management Systems, Economics Studied, Higher Education.

Fecha de recepción 04/08/2014 · Fecha de aceptación
28/04/2015

Dirección de contacto:
Fuensanta Arnaldos García
Facultad de Economía y Empresa
Departamento de Métodos Cuantitativos para la Economía y
la Empresa
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) están generando cambios irreversibles en el comportamiento y formas de interactuar de la sociedad, muy particularmente en la educación. Su integración en la docencia ha dado lugar a nuevas prácticas docentes, convirtiéndose en un apoyo más a los constantes esfuerzos por conseguir mejorar la calidad educativa.

Las nuevas estrategias de formación, que utilizan la red como tecnología de distribución de información, han dado lugar al término *e-learning* (Cabero, 2006), con el que se hace referencia no solo a la adopción de las TICs en el entorno docente (Garrison y Anderson, 2003; Garrison et al., 2010), sino a la sustitución de algunas actividades tradicionalmente presenciales por otras apoyadas en la tecnología (Sánchez y Morales, 2012), proporcionando nuevas formas de trabajo y organización, a la vez que permiten la realización de actividades con mayor rapidez y calidad (Fariña-Vargas et al., 2013; Motiwalla, 2007). Son varias, por tanto, las dimensiones del concepto *e-learning*, lo que ha

motivado la búsqueda de definiciones consensuadas e integradoras, como la facilitada por Sangrà *et al.* (2011, p. 25): “*Una modalidad de enseñanza y aprendizaje que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación*”.

El uso del *e-learning* en la Educación Superior presenta tres enfoques (Zhao y Jiang, 2010): el modelo convencional, el modelo mixto y el modelo de distancia. El modelo convencional se produce en lugares físicos (aulas o laboratorios) donde los profesores organizan y desarrollan la enseñanza utilizando distintas tecnologías (uso de internet, software específico, material multimedia, vídeos docentes, etc) con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, el modelo mixto (*blended e-learning*) se refiere a la integración de la enseñanza virtual y la enseñanza cara a cara utilizando sistemas de gestión de cursos, generalmente mediante el uso de *Learning Content Management Systems* (LCMS). En este caso, la enseñanza se realiza normalmente en forma tradicional, mientras que la tecnología se utiliza después de las clases; por ejemplo para desarrollar discusiones, presentar tareas, facilitar materiales didácticos, etc. Finalmente, en el modelo de educación a distancia, la totalidad del proceso de aprendizaje se realiza a distancia, es externo, y puede realizarse en cualquier momento y lugar en el que se disponga de conexión a

internet¹. Es con diferencia el *blended e-learning*, la combinación de enseñanza presencial con formación virtual, la que con mayor fuerza se ha implantado en la Universidad española. Un buen ejemplo de ello es la proliferación de publicaciones con experiencias de docencia virtual para conocer sus posibilidades y limitaciones reales sobre el aprendizaje universitario (Cole y Helen, 2007; Martínez-Sánchez y Sánchez-Santamaría, 2010; Tirado-Morueta *et al.*, 2011; Silva, 2011; Sánchez y Morales, 2012). La parte virtual se desarrolla mediante algunas de las plataformas LCMS más populares (Moodle, Sakai, Ilias, Dokeos, Claroline, WebCt,...) que permiten crear un entorno virtual de

aprendizaje con mucha facilidad, sin necesidad de ser expertos programadores. Farley (2007, p. 6) expone que “*los campus virtuales son el intento de situar un campus universitario en el marco de la virtualidad que permita a los estudiantes acceder a la docencia, a la organización de la misma (aulas, matrículas...), y a los demás espacios complementarios como la biblioteca, los servicios universitarios, etc...*”.

Las plataformas de software libre utilizadas en las universidades españolas en 2013 son principalmente Moodle y Sakai. La Tabla 1 presenta las distintas plataformas usadas y qué universidades emplean cada una de ellas.

Moodle	A Coruña, Alicante, Almería, Badajoz, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Barcelona, Burgos, Cádiz, Cantabria, Carlos III de Madrid, Cartagena, Castellón, Castilla La Mancha, Católica de Valencia, Complutense de Madrid, Córdoba, Deusto, Europea de Madrid, Europea Miguel de Cervantes, Extremadura, Francisco de Vitoria, Girona, Granada, Huelva, Illes Balears, Internacional de Andalucía, Internacional de Cataluña, La Laguna, Las Palmas de Gran Canarias, León, Lleida, Málaga, Mondragón, Oviedo, País Vasco, Politécnica de Catalunya, Politécnica de Madrid, Pompeu Fabra, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca, Ramón Llull, Rovira i Virgili, Salamanca, San Jorge de Zaragoza, Santiago de Compostela, UDIMA, Valencia, Valladolid, Vic, Vigo, Zaragoza
Sakai	Católica San Antonio de Murcia, Complutense de Madrid, Lleida, Murcia, Oberta de Catalunya, Politécnica de Valencia y Pública de Navarra
Ilias	Jaén
Dokeos	Antonio de Nebrija
Claroline	Vigo

Tabla 1. Plataformas de software libre utilizadas en las universidades españolas. Elaboración propia a partir de <http://www.um.es/campusvirtuales/>

De las 74 universidades españolas, 12 no trabajan con plataformas de software libre. Moodle es la plataforma más usada, hasta un total de 62 universidades, frente a las 7 que utilizan la plataforma Sakai.

Moodle, la plataforma más utilizada actualmente, comenzó a

emplearse en 2002. Se trata de un LCMS de software libre y su desarrollo se hace bajo licencia GNU GPL (*General Public Licence*). Sus datos se almacenan en la base de datos SQL. Se distribuye gratuitamente y permite usar, copiar y modificar el entorno siempre que se acepte proporcionar el código fuente a los demás y no modificar la licencia original.

El Proyecto Sakai tiene su origen en la University of Michigan y en la Indiana University, a las que se unieron el MIT y la Stanford University, junto a la Iniciativa de Conocimiento Abierto (OKI) y el consorcio uPortal. El Proyecto se consolidó gracias a la ayuda de la Fundación Mellon. Comenzó a utilizarse en 2004 para integrar las funcionalidades de un entorno virtual de

enseñanza/aprendizaje. Para gestionar el Proyecto se ha creado la Fundación Sakai a la que pertenecen más de 100 universidades en todo el mundo.

Las principales características de estas dos plataformas las recogemos en la Tabla 2 con especial énfasis en el rol de alumno. Para una mayor profundización en este tema se puede consultar SCOPEO (2011).

Moodle Versión 2.4.1 (www.moodle.org)	Sakai versión 10.1 (www.sakaiprojet.org)
Facilidad de uso e intuitivo	Es intuitivo y fácil de usar
Traducido a mas de 70 idiomas	Genera informes
Permite espacios virtuales participativos de aprendizaje colaborativo	Las actividades tradicionales donde el rol principal es el del profesor
Recursos: formas y formatos de proporcionar contenidos a los alumnos	
Archivo: archivos con cualquier formato (PDF, word, excel, etc) Página: contenido en formato Web URL: enlace a página externa Contenido IMS: formato SCORM Libro: contenido en formato Web	Archivo: archivos con cualquier formato (PDF, word, excel, etc) Recursos: contenido en formato Web URL: enlace a página externa
Actividades colaborativas que puede realizar el alumno	
Base de datos: repositorio de registros Chat: conversaciones en tiempo real Consulta: sondeo de opinión de una pregunta Foro: debates asíncronos Glosario: lista de definiciones Lección: presentación de contenidos de forma flexible Taller: evaluación entre pares Wiki: generar contenidos de forma colaborativa	Chat: conversaciones en tiempo real Debates: discusiones asíncronas
Actividades individuales que puede realizar el alumno	
Cuestionarios: exámenes Encuestas: sondeo de opinión, permite varias preguntas Tarea: asignación y entrega de trabajos	Test: exámenes Actividad: asignación de trabajos Espacio compartido: compartir documentos entre profesor/alumno
Seguimiento del curso:	
Bloques laterales: actividad reciente, calendario, indicador de eventos próximos programados, Mensajes: envío de mensajes Foro de novedades: mensajes del profesor Indicador de mensajes leídos en foros	Agenda: organización del curso Anuncios: mensajes del profesor Indicador de mensajes leídos en los debates Mensajes: envío de mensajes

Tabla 2. Principales características de las plataformas Moodle vs Sakai. Rol: alumno. Elaboración propia

En la Región de Murcia hay dos universidades públicas, la Universidad de Murcia (UMU) y la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). En ambas están disponibles plataformas virtuales que proporcionan herramientas que facilitan la docencia tanto presencial como virtual y que están basadas en plataformas de LCMS libre. En el caso de la UMU se ha optado actualmente por un entorno Sakai, mientras que la UPCT utiliza la plataforma Moodle.

En ambas universidades se imparten estudios de naturaleza económica. En el caso de la UMU, en la Facultad de Economía y Empresa se imparten los Grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía y Marketing, mientras que en la UPCT, en la Facultad de Ciencias de la Empresa se imparte el Grado en ADE.

El objetivo de este trabajo es analizar, para los alumnos que realizan estudios de perfil económico en las universidades públicas de la Región, las diferencias en la frecuencia de uso de ambas plataformas virtuales, así como constatar si perciben la misma utilidad de las herramientas disponibles.

Para ello, este artículo se estructura de la siguiente forma. Tras presentar la metodología de trabajo, con el diseño de un cuestionario que ha sido cumplimentado por estudiantes de ambas universidades, se extraen los principales resultados de este cuestionario mediante las técnicas de análisis factorial exploratorio y regresión multinomial, finalizando el trabajo con las principales conclusiones alcanzadas y la discusión de los resultados obtenidos.

2. MÉTODO

2.1. Contexto

Este estudio se ha realizado en las dos universidades públicas de la Región de Murcia: UMU y UPCT. Ambas universidades poseen plataformas virtuales que proporcionan herramientas para facilitar la docencia virtual, para cuyo establecimiento han apostado por plataformas de LCMS libres, Sakai en el caso de la UMU y Moodle en el de la UPCT.

En la UMU el uso de esta plataforma es reciente. Concretamente, se implantó a través de un proyecto piloto que afectaba sólo a algunos grados y postgrados, en el curso 2010/2011, y se amplió en el curso 2011/2012 al resto de los títulos de grado y postgrado, sustituyendo al Módulo Docente del Campus Virtual SUMA (Servicios de la Universidad de Murcia Abierta) que se utilizaba desde el curso 1998/1999. En el 2012/2013 la implantación ya ha sido de forma universal incluyendo tanto formación reglada (grados, posgrados, y titulaciones en extinción) como formación no reglada (cursos de estudios propios, etc.).

En el año 2000/2001 en la UPCT se implantó WebCt como herramienta de apoyo a la docencia hasta el curso 2007/2008 que se cambia a la plataforma de Software Libre Moodle, migrando el contenido de las 148 asignaturas que en ese momento utilizaban dicha plataforma. Actualmente en Moodle son 1.280 las asignaturas de los estudios de Grado, Titulaciones, Máster y Doctorados que utilizan esta plataforma como apoyo a las clases presenciales.

La UMU cuenta con la Facultad de Economía y Empresa (aproximadamente 4.500 alumnos) en la

que se pueden cursar los grados de ADE (77% de los alumnos), Economía (16%) y Marketing (7%). Por su parte, en la UPCT está la Facultad de Ciencias de la Empresa (unos 1.000 alumnos) en la que solo se puede cursar el Grado de ADE.

2.2. Cuestionario

Como instrumento de investigación hemos utilizado una encuesta dividida en dos bloques. El primero recoge información sobre variables sociodemográficas que inicialmente podían incidir en la opinión de los encuestados (sexo, grado y curso superior en el que está matriculado).

En el segundo bloque (Tabla 3) hay una cuestión para recoger información sobre la *frecuencia de uso* de la plataforma virtual junto con diversos ítems que la literatura ha identificado como determinantes de dicha *frecuencia de uso* (Davis, 1993; Parra-Meroño y Carmona-Martínez, 2011; Cañada, 2012; López y Silva, 2014). Éstos se incluyen en la encuesta para tratar de recoger la percepción sobre la *utilidad general* de las plataformas virtuales (ítems 1 a 4), su *facilidad de uso* (ítems 5 a 6), las modificaciones en ésta derivadas del empleo de *dispositivos móviles* (ítems 8 a 9), y *factores de tipo social* que influyen en la obligatoriedad percibida por los alumnos acerca del uso de la plataforma virtual, como es el fomento que sus profesores hacen de la misma (ítem 7). Adicionalmente, otros ítems evalúan la utilidad de las herramientas disponibles en ambas plataformas (ítems 10 a 15). Se ha empleado una escala tipo Likert con 5 niveles (total desacuerdo a total acuerdo o nada útil a muy útil) en los ítems.

Las preguntas incluidas en el cuestionario van en la misma línea que las empleadas en otros trabajos. Pueden

encontrarse ejemplos en Calderón et al. (2011), o Fariña-Vargas et al. (2013) que miden la frecuencia de uso de la plataforma virtual en las universidades de Alicante y de La Laguna, respectivamente. Los conceptos de utilidad, facilidad de uso y obligatoriedad percibida son medidos de manera parecida en los estudios que plantean el uso de modelos de aceptación de nuevas tecnologías, como son los trabajos de Parra y Carmona (2011) y Venkatesh y Davis (2000). Por último, la utilidad de las herramientas disponibles en las plataformas virtuales es analizada también en los trabajos de Madrid et al. (2011) en la titulación de Veterinaria de la UMU y en el trabajo de Fariña-Vargas et al. (2013) anteriormente citado.

2.3. Muestra

Se optó por un método de muestreo de conveniencia no probabilístico. Los estudiantes matriculados en ambos centros fueron invitados a participar en este estudio cumplimentando el mismo cuestionario, en el que las cuestiones fueron adaptadas a las herramientas particulares de las que dispone cada una de las plataformas virtuales. En la UMU la encuesta fue anunciada a los alumnos de los distintos grados por los Coordinadores de Grado, a través de la propia plataforma virtual, y los alumnos pudieron cumplimentarla a lo largo de la tercera semana del mes de abril de 2013. Para su confección y cumplimentación se empleó la herramienta de encuestas institucional ofrecida por la UMU y disponible en *encuestas.um.es*. En el caso de la UPCT durante las mismas fechas, se invitó a los alumnos desde las diferentes asignaturas del Grado a través de una herramienta de la plataforma Moodle que permite el envío de mensajes a la cuenta de correo de los alumnos; en éstos se proporcionaba una dirección

URL con un enlace a un cuestionario diseñado con Google Drive. Un total de 606 estudiantes completaron el

cuestionario (491 de la UM y 115 de la UPCT).

USO Y SATISFACCIÓN CON LA PLATAFORMA VIRTUAL
Frecuencia de uso (dos días a la semana o menos, tres o cuatro días a la semana, cinco o seis días a la semana, todos los días)
Opinión sobre el uso de la plataforma virtual: escala 1 a 5 (Total Desacuerdo a Total Acuerdo)
It1. En general la plataforma virtual es útil/práctica en educación. It2. El acceso a la plataforma virtual es rápido. It3. El uso de la plataforma virtual mejora su rendimiento y productividad. It4. El uso de la plataforma virtual por parte del profesor es imprescindible para el desarrollo de la docencia. It5. El acceso a la plataforma virtual es fácil. It6. Consultar los contenidos didácticos que se proporcionan a través de la plataforma virtual es fácil. It7. Los profesores han fomentado el uso de la plataforma virtual. It8. Es fácil consultar con dispositivos móviles los contenidos disponibles en la plataforma virtual. It9. Es fácil realizar con dispositivos móviles las actividades propuestas en la plataforma virtual.
Nivel de utilidad de las herramientas de la plataforma virtual: escala 1 a 5 (Nada Útil a Muy Útil)
It10. Repositorio de materiales (RECURSOS). It11. Herramienta de mensajería colectiva (ANUNCIOS). It12. Herramienta de mensajería privada alumno/profesor o alumno/alumno (MENSAJES). It13. Herramienta para la creación y entrega de tareas (TAREAS). It14. Herramienta para la creación y resolución de pruebas de evaluación (EXÁMENES). It15. Herramienta de comunicación colectiva (FOROS).

Tabla 3. Cuestiones relativas al uso y satisfacción con la plataforma virtual

2.4. Análisis

En un primer análisis de los resultados de la encuesta, hemos utilizado el test de la Chi-cuadrado para evaluar la diferencia en la frecuencia de uso en función de los factores sociodemográficos y los tests no paramétricos de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para evaluar diferencias en las respuestas a los 15 ítems en función de la plataforma/Universidad y del resto de factores. El nivel de significación del 0,05 se ha empleado como referencia.

En segundo lugar hemos realizado un Análisis de Componentes Principales con el fin de agrupar las cuestiones en varios factores que sintetizen la información en los diferentes constructos que la literatura ha identificado como relevantes en la

determinación de la frecuencia de uso. La fiabilidad de la escala ha sido testada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Finalmente, a partir de los factores obtenidos en el Análisis de Componentes Principales junto con la información sociodemográfica hemos realizado una regresión logística multinomial como instrumento para evaluar la incidencia de los factores en la *frecuencia de uso*.

3. RESULTADOS

La encuesta ha sido cumplimentada por un total de 606 alumnos (291 hombres y 315 mujeres), de los cuales 443 cursan el grado en ADE (73,1%), 98 el de Economía (16,2%) y 65 el grado en Marketing (10,7%). En la división por curso, 242 estaban

matriculados en primer curso (39,9%) y el resto (60,1%) en un curso superior. Un total de 491 alumnos utilizaron la plataforma Sakai en la UM (81,0%) mientras que 115 el sistema Moodle en la UPCT (19,0%).

La información sobre los factores sociodemográficos de la encuesta puede ampliarse utilizando el *mosaic plot* recogido en la Figura 1 en el que se muestra una visualización de sus frecuencias en la encuesta. Como se puede observar, está formado por áreas obtenidas dividiendo rectángulos de manera recursiva, vertical y horizontalmente. Cada una de estas áreas es, por tanto, proporcional a la frecuencia de la celda correspondiente

en una tabla de frecuencias multivariante, pero dadas las dimensiones de las divisiones anteriores. El orden utilizado para la elaboración del *mosaic plot*, que determina el orden de las divisiones, ha sido sexo, grado, Universidad y curso. El gráfico se ha acompañado de las frecuencias absolutas de cada una de las celdas, de forma que sea más informativo. Así, por ejemplo, puede observarse que el número de hombres y de mujeres de la UMU, que estudian segundo, tercero y cuarto (superior) de ADE es igual en la muestra (101). Sin embargo, su representación en el gráfico es diferente, ya que cada división depende de las divisiones previas.

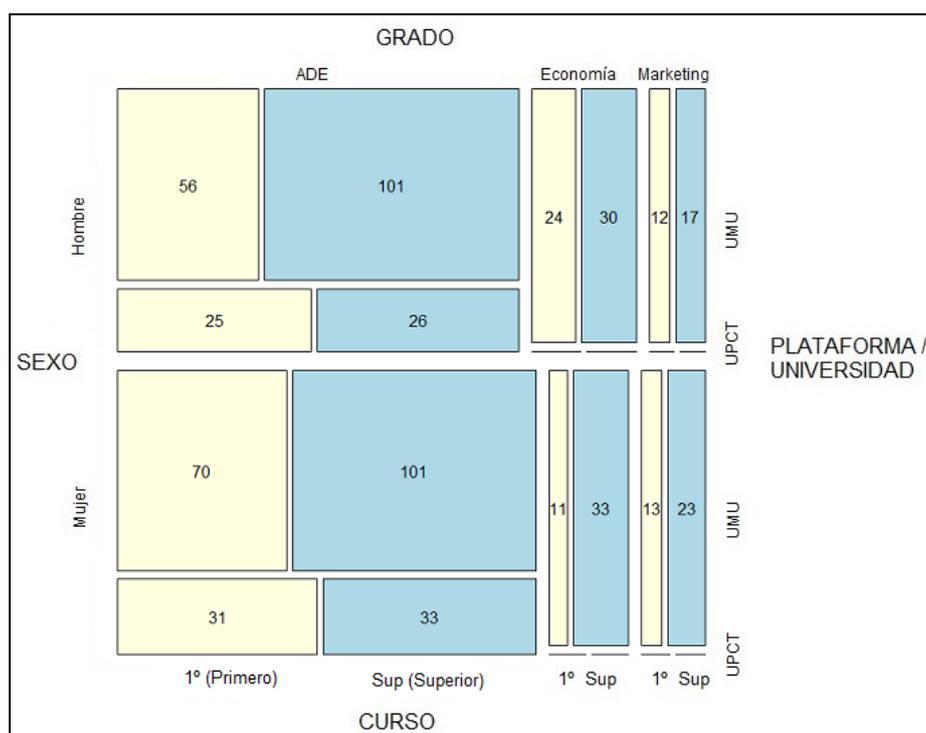


Figura 1. *Mosaic Plot* de los factores demográficos de la encuesta

3.1. Análisis inicial

La Tabla 4 muestra la distribución de la *frecuencia de uso* declarada por los alumnos encuestados tanto para el total de observaciones como la

distribución en función del sexo de los estudiantes, del curso matriculado, del grado que estudia y del tipo de plataforma utilizado. El test de la Chi-cuadrado evalúa diferencias significativas en la distribución para estos factores. Los resultados muestran

que ni el sexo, ni el curso, ni el grado, generan diferencias entre los grupos. Por el contrario se identifica una distribución distinta según la Plataforma/Universidad, mostrando una frecuencia de uso superior en la plataforma Sakai/UMU que en la plataforma Moodle/UPCT.

Como los alumnos de cada una de las universidades utilizan plataformas distintas no es posible identificar la fuente de esta diferencia. Bien podría atribuirse a factores específicos de la Universidad o a factores específicos de la plataforma.

		<3 días	3-4 días	5-6 días	Todos días	χ^2	p-valor
Total		11,4%	28,5%	23,8%	36,3%		
		(69)	(172)	(144)	(219)		
Sexo	Hombre	13,5%	28,0%	24,2%	34,3%	2,77	0,429
		(39)	(81)	(70)	(99)		
	Mujer	9,5%	28,9%	23,5%	38,1%		
		(30)	(91)	(74)	(120)		
Curso	Primero	12,4%	30,6%	24,0%	33,1%	2,10	0,551
		(30)	(74)	(58)	(80)		
	Superior	10,8%	27,1%	23,8%	38,4%		
		(39)	(98)	(86)	(139)		
Grado	ADE	12,4%	29,0%	21,7%	36,9%	8,98	0,175
		(55)	(128)	(96)	(163)		
	Economía	6,2%	32,0%	26,8%	35,1%		
		(6)	(31)	(26)	(34)		
	Marketing	12,3%	20,0%	33,8%	33,8%		
		(8)	(13)	(22)	(22)		
Plataforma/ Universidad	Moodle/UPCT	18,3%	33,9%	20,9%	27,0%	11,20	0,011
		(21)	(39)	(24)	(31)		
	Sakai/UMU	9,8%	27,2%	24,5%	38,4%		
		(48)	(133)	(120)	(188)		

Tabla 4. Frecuencia de uso en % (recuento entre paréntesis). Elaboración propia

Las Tablas 5 y 6 muestran los valores medios de las cuestiones correspondientes al segundo bloque de preguntas tanto para el total de respuestas como en función del sexo, del curso, del grado que estudian y del tipo de plataforma utilizado. En la Tabla 5 tenemos los resultados de los ítems 1 a 9 y en la Tabla 6 los referentes a las herramientas utilizadas en las respectivas plataformas. Hemos evaluado diferencias significativas para cada una de las cuestiones.

Observando la Tabla 5, no se perciben diferencias en los ítems 1, 2, 5, 8 y 9 para ninguna de las categorías sexo, curso, grado y plataforma utilizada. Se encuentra una diferencia significativa entre las plataformas utilizadas respecto a las preguntas “el uso de la plataforma virtual mejora su rendimiento y productividad” y “el uso de la plataforma virtual por parte del profesor es imprescindible para el desarrollo de la docencia” siendo superior en la plataforma Moodle/UPCT

para la primera pregunta y en la plataforma Sakai/UMU para la segunda. También se detectan diferencias significativas respecto al fomento de uso de la plataforma virtual por parte del profesor respecto al curso matriculado, al grado que realiza y a la plataforma utilizada siendo superior para los estudiantes de primer curso, de

los grados en Economía y Marketing y que utilizan la plataforma Sakai. Por último, y en cuanto al sexo de los estudiantes, también se perciben diferencias significativas en la valoración de la facilidad con que se consultan los contenidos didácticos a través de la plataforma virtual, siendo superior en el caso de las mujeres.

Ítem	Utilidad general				Facilidad de uso		Factor social	Dispositivos móviles		
	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	
TOTAL	4,24	3,75	3,86	4,13	3,96	3,81	3,83	2,66	2,29	
Sexo	Hombre	4,23	3,73	3,89	4,09	3,93	3,72	3,79	2,64	2,31
	Mujer	4,24	3,77	3,82	4,17	3,98	3,89	3,86	2,68	2,27
	p-valor	0,849	0,890	0,111	0,615	0,608	0,046	0,279	0,854	0,693
Curso	Primero	4,29	3,76	3,91	4,11	3,90	3,85	4,00	2,68	2,34
	Superior	4,20	3,74	3,82	4,15	4,00	3,78	3,71	2,65	2,26
	p-valor	0,054	0,770	0,239	0,403	0,240	0,322	0,000	0,651	0,246
Grado	ADE	4,21	3,75	3,88	4,09	3,97	3,79	3,76	2,67	2,32
	Economía	4,32	3,74	3,81	4,20	4,01	3,93	4,00	2,79	2,22
	Marketing	4,28	3,77	3,72	4,32	3,80	3,77	4,00	2,42	2,20
	p-valor	0,349	0,921	0,337	0,118	0,301	0,360	0,015	0,146	0,442
Plataforma/ Universidad	UPCT	4,16	3,74	3,98	3,9	3,81	3,73	3,43	2,72	2,36
	UMU	4,26	3,75	3,83	4,19	4,00	3,83	3,92	2,65	2,27
	p-valor	0,199	0,936	0,035	0,008	0,140	0,382	0,000	0,557	0,328

Tabla 5. Valores medios de los ítems 1 a 9. (En negrita las diferencias significativas)

Si analizamos la Tabla 6 se detectan diferencias significativas respecto a las herramientas de “repositorio de materiales” y “anuncios” según el curso, el grado y la plataforma utilizada, percibiéndose como más útiles en la plataforma Sakai y en los grados de Economía y Marketing. Respecto al curso, la herramienta “repositorio de materiales” es percibida más útil entre los alumnos de primero, mientras que la herramienta “anuncios” lo es entre los alumnos de cursos superiores. La herramienta “mensajería privada” es percibida como más útil

entre las mujeres, los alumnos matriculados en algún curso superior a primero y los que utilizan la plataforma Moodle/UPCT. Por su parte, la herramienta “exámenes” muestra una distribución diferente según el curso y el grado del estudiante, siendo su utilidad considerada mayor entre los estudiantes matriculados en primero y en los grados de Economía y Marketing. Las diferencias en la herramienta “foros” se encuentra considerando la plataforma utilizada y el grado en el que cursan sus estudios, presentándose superior para Moodle y para el grado en ADE.

		Herramientas					
	Ítem	It10	It11	It12	It13	It14	It15
	TOTAL	4,69	4,30	3,90	3,99	3,47	2,44
Sexo	Hombre	4,70	4,30	3,78	3,95	3,38	2,35
	Mujer	4,68	4,31	4,01	4,03	3,56	2,52
	p-valor	0,754	0,833	0,017	0,632	0,115	0,070
Curso	Primero	4,75	4,21	3,81	3,98	3,61	2,54
	Superior	4,65	4,37	3,96	4,01	3,38	2,37
	p-valor	0,036	0,027	0,048	0,951	0,049	0,059
Grado	ADE	4,65	4,26	3,85	3,95	3,38	2,52
	Economía	4,80	4,53	4,02	4,22	3,73	2,37
	Marketing	4,82	4,28	4,02	3,97	3,72	1,97
	p-valor	0,003	0,003	0,416	0,096	0,005	0,003
Plataforma/ Universidad	UPCT	4,37	3,75	4,16	4,31	3,75	3,42
	UMU	4,76	4,43	3,84	3,92	3,41	2,20
	p-valor	0,000	0,000	0,008	0,000	0,116	0,000

Tabla 6. Valores medios de los ítems de Herramientas (En negrita diferencias significativas)

3.2. Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó un Análisis Factorial utilizando el método de las componentes principales con el fin de resumir la información e identificar los factores inicialmente propuestos en la investigación. Hemos seleccionado un total de seis componentes que acumulan un porcentaje del 79,49% de varianza. La medida de adecuación muestral con un 0,746 y la prueba de esfericidad de Barlett 1.569,2 (p-valor<0,000) aseguran la adecuación del análisis. Hemos optado por la rotación Varimax para mejorar la interpretación de los resultados. El cuestionario ha sido validado mediante el valor de la Alfa de

Cronbach igual a 0,763. La Tabla 7 muestra las cargas factoriales que permiten identificar a cada una de las subdimensiones de la escala, las variables no significativas no aparecen en la tabla.

Cada una de las componentes principales recoge uno de los factores para cuyo objetivo fue diseñada la encuesta. Los factores se pueden agrupar en tres categorías dependiendo de si la percepción del encuestado se refiere a: (i) Utilidad general de un sistema de LCMS, (ii) Factores que pueden asociarse de forma específica a la plataforma, y (iii) Factor específico de la Universidad. La descripción de cada uno de ellos puede encontrarse en la Tabla 8.

	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6
It1. En general la plataforma virtual es útil/práctica en educación.	0,64	0,29	0,10	0,15	0,09	0,32
It3. El uso de la plataforma virtual mejora su rendimiento y productividad.	0,87	0,12	0,11	0,04	0,10	0,06
It5. El acceso a la plataforma virtual es fácil.	0,08	0,87	0,13	0,10	0,11	0,12
It6. Consultar los contenidos didácticos que se proporcionan a través de la plataforma virtual es fácil.	0,27	0,80	0,14	0,07	0,15	0,09
It8. Es fácil consultar con dispositivo móvil los contenidos disponibles en la plataforma virtual	0,12	0,12	0,91	0,03	0,07	0,04
It9. Es fácil realizar con dispositivos móviles las actividades propuestas en la plataforma virtual.	0,06	0,13	0,91	0,04	0,08	0,04
It10. Herramienta RECURSOS	0,33	0,03	-0,02	0,78	0,03	0,05
It11. Herramienta ANUNCIOS	-0,12	0,14	0,09	0,84	0,06	0,12
It13. Herramienta TAREAS	0,16	0,16	0,05	0,08	0,84	0,00
It14. Herramienta EXÁMENES	0,01	0,08	0,10	0,01	0,87	0,12
It7. Los profesores han fomentado el uso de la plataforma virtual.	0,21	0,16	0,06	0,14	0,11	0,93

Tabla 7. Análisis Factorial (**En negrita las correlaciones superiores a 0,5**)

<i>(i) Factor Utilidad General Percibida</i>		
CP1	Indicador general de utilidad	Recoge la percepción del alumno sobre los ítems 1 y 3, que miden la percepción sobre la utilidad de la plataforma virtual, lo práctica que ésta resulta y el modo en que mejora su rendimiento y productividad, y no está influenciado por la plataforma que utilicen.
<i>(ii) Factores Específicos de la Plataforma</i>		
CP2	Facilidad de acceso	Los ítems con mayor carga factorial en este factor (ítems 5 y 6) se refirieren a la facilidad de acceder a la plataforma y a la de consultar los materiales que en ella se ofrecen.
CP3	Facilidad de acceso con dispositivos móviles	En el caso de este factor los ítems con mayor carga factorial son los mismos que en el anterior (CP2), pero cuando el modo de acceso es utilizando un dispositivo móvil (ítems 8 y 9).
CP4	Utilidad de las herramientas de consulta: recursos y anuncios	En esta componente principal tienen mayor peso los dos ítems que evalúan la utilidad de las herramientas que se emplean simplemente como repositorio de información, sin que el alumno tenga que responder directamente a esta información (ítems 10 y 11).
CP5	Utilidad de las herramientas de evaluación: exámenes y tareas	En el caso de esta componente, son los ítems que evalúan la utilidad de las herramientas a través de las que se evalúa la adquisición de competencias del alumno (ítems 13 y 14) las que mayor peso tienen.
<i>(iii) Factor Específico de la Universidad</i>		
CP6	Factor Social	La influencia ejercida por los profesores en el uso de la plataforma virtual (ítem 7) es el ítem que determina a este último factor.

Tabla 8. Descripción de los factores

3.3. El modelo de regresión logit multinomial

Con el fin de evaluar la importancia de los factores identificados en el subapartado anterior sobre la frecuencia de uso de la plataforma LCMS y teniendo en cuenta que la variable dependiente Y definida como “la frecuencia de uso de la plataforma virtual” es una variable ordinal, se ha

procedido a realizar una regresión ordinal. Pero dado que el test de líneas paralelas rechaza la hipótesis nula de que los coeficientes asociados a las variables explicativas son constantes para todas las categorías, es más coherente realizar la estimación de un modelo alternativo que flexibilice esta hipótesis. La alternativa seleccionada es un modelo logit multinomial donde las probabilidades de pertenecer a cada categoría puedan expresarse como

$$f\left(\frac{P(Y = y_j)}{P(Y = y_1)}\right) = \alpha_j + \sum_{i=1}^n \beta_{ij} X_i \quad j = 2, \dots, k$$

siendo la categoría de referencia el menor valor de la variable, y_1 .

Los resultados de la estimación de este modelo tomando como categoría de referencia “dos días o menos” aparecen en la Tabla 9. Entre los principales resultados cabe distinguir los relacionados con la influencia de los factores sociodemográficos y con el efecto de los distintos factores sobre la frecuencia de uso.

Ni el sexo, ni el curso ni la Plataforma/Universidad aparecen como variables significativas en ninguna de las tres categorías. No obstante, la interacción de los factores sexo y plataforma, así como la del curso al que pertenecen y la plataforma empleada corrigen este efecto en el caso de ser hombre o pertenecer a primer curso.

Atendiendo al efecto de los factores sobre la frecuencia de uso, se observa que el factor CP1 (utilidad general) sólo aparece significativo cuando se evalúa el cambio de la primera a la tercera categoría. La

componente CP2 (facilidad de uso) aparece con valor significativo y positivo en el cambio de la categoría 1 a 4. La facilidad de uso con dispositivo móvil (CP3) aparece con signo positivo y significativo al comparar dos de las tres categorías con la primera. Este factor es corregido por pertenecer a la plataforma Moodle/UPCT ya que la variable CP3&Moodle/UPCT (interacción entre CP3 y plataforma utilizada) aparece con valor negativo y significativamente menor que cero. Así, si un individuo A utiliza Sakai y otro individuo B utiliza Moodle la probabilidad de conectarse “tres o cuatro días” respecto de “dos días o menos” disminuye en una proporción de $Odd_B/Odd_A=0,02$, aunque si el individuo B es varón y de primer curso solo disminuye en un $Odd_B/Odd_A=0,65$.

Este efecto puede atribuirse a que el uso de Sakai con móviles es mucho más simple, ya que cuando se realizó la encuesta, el módulo para dispositivos móviles de Moodle no estaba implantado.

La utilidad de las herramientas recursos/anuncios (CP4) no es significativa. La utilidad de las herramientas exámenes/tareas (CP5) es significativa al comparar la categoría “todos los días” con la primera y tiene un factor de corrección si el individuo utiliza Moodle en el caso de comparar la categoría “cinco o seis días” con la primera.

La influencia del profesor (CP6) no es significativa y no existen diferencias entre Universidades ya que los coeficientes asociados a la variable interacción CP6&Moodle/UPCT no es significativa para ninguna categoría.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras la explotación de los resultados, se ha podido comprobar que en general los estudiantes hacen un uso bastante intensivo de las plataformas virtuales (casi el 90% entra en ella al menos 3 días a la semana y el 36% todos los días), resultado que está en consonancia con el tiempo que las plataformas virtuales están implantadas en ambas universidades y la implicación general del profesorado en la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Este resultado es algo superior al de otros trabajos anteriores en el tiempo, en los que es un 76% de participantes los que afirman conectarse al menos 3 días a la semana (Bebetón et al., 2010) o un 60% los que se conectan al menos dos veces a la semana (Aguila et al., 2010), posiblemente motivado por la mejora de las conexiones y el aumento de la disponibilidad de dispositivos con los que conectarse a las plataformas virtuales.

Sobre la buena valoración que, en general, hacen los estudiantes universitarios de los recursos TIC puestos a su disposición, los resultados

obtenidos en este trabajo apoyan las conclusiones de otros estudios (Chiecher et al., 2005, 2010; Chandra y Fisher, 2009, entre otros). Las herramientas más valoradas por los estudiantes son las herramientas de repositorio de materiales, las herramientas de mensajería y las que permiten interactuar con los alumnos en la propuesta y entrega de actividades. Concretamente, son las herramientas de “recursos”, “anuncios” y “tareas”, considerando ambas plataformas simultáneamente, aunque considerándolas por separado en la plataforma Moodle/UPCT los “anuncios” son superados en valoración por la “mensajería”. Estos resultados están en la misma línea que los obtenidos por Calderón et al. (2011), que muestran, con la plataforma Moodle, que la terna está formada por “recursos”, “tutorías” y “fechas de exámenes”, o que los de Madrid et al. (2011), en los que se analizaba el uso que los alumnos de la Facultad de Veterinaria de la UMU hacían de las herramientas del antiguo campus virtual SUMA, y en los que se alcanzaron puntuaciones de utilidad mayor o igual a 5 puntos (en una escala Likert de 1 a 6) en las herramientas “llamamiento a exámenes”, “contenidos” y “tablón de anuncios de la asignatura”.

La opinión de nuestros estudiantes sobre la utilidad de las plataformas virtuales en su aprendizaje, así como la facilidad de su uso son acordes a los resultados de otros trabajos (Águila et al., 2010).

Esta utilidad percibida de las plataformas virtuales, por otra parte, no depende en nuestro trabajo del sexo, ni del curso, ni del grado, aunque sí difiere según la plataforma considerada. Estudios anteriores revelaban estos mismos resultados referentes al sexo de los estudiantes, mostrando que la

FRECUENCIA DE USO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA. UNA COMPARACIÓN MOODLE VERSUS SAKAI EN LOS ESTUDIOS DE PERFIL ECONÓMICO

actitud de los estudiantes hacia el uso de las nuevas tecnologías en educación no difería significativamente (Sam et al, 2005, Carswell et al. 2000), aunque esta no es una postura unánime en la literatura, ya que en otros trabajos se

sostiene que son los estudiantes varones los que presentan actitudes más positivas frente al uso de las nuevas tecnologías (Durndel y Haag, 2002; Schumacher y Morahan-Martin, 2001).

	Tres o cuatro días			Cinco o seis días			Todos los días		
	β	p-valor	Exp (β)	β	p-valor	Exp (β)	β	p-valor	Exp (B)
Factores Socio-Demográficos									
Curso (1°)	0,026	(0,984)	1,027	0,618	(0,630)	1,855	0,470	(0,711)	1,600
Sexo (H)	-0,870	(0,387)	0,419	-0,675	(0,484)	0,509	-1,617	(0,104)	0,199
Grado ADE	1,938	(0,049)	6,944	1,286	(0,188)	3,620	1,789	(0,059)	5,982
Grado Economía	2,261	(0,101)	9,593	2,392	(0,080)	10,931	1,912	(0,158)	6,767
Plataf/Univ (UPCT)	-1,587	(0,083)	0,205	-1,292	(0,180)	0,275	-1,720	(0,066)	0,179
Curso (1°) & Grado ADE	-2,068	(0,155)	0,126	-2,478	(0,076)	0,084	-3,026	(0,029)	0,049
Curso (1°) & Grado Economía	-2,650	(0,117)	0,071	-4,262	(0,010)	0,014	-3,960	(0,015)	0,019
Curso (1°) & Sexo (H)	2,657	(0,000)	14,259	2,114	(0,005)	8,282	2,661	(0,000)	14,313
Curso (1°) & Plataf/Univ (UPCT)	1,196	(0,167)	3,306	0,974	(0,280)	2,648	1,789	(0,040)	5,982
Sexo & Grado ADE	-1,632	(0,164)	0,196	-1,218	(0,284)	0,296	-0,468	(0,684)	0,626
Sexo & Grado Economía	-0,733	(0,620)	0,481	-1,203	(0,411)	0,300	0,206	(0,888)	1,229
Sexo & Plataf/Univ (UPCT)	2,043	(0,015)	7,711	1,581	(0,070)	4,860	0,330	(0,703)	1,391
Factores ACP									
CP1: Utilidad general	-0,153	(0,340)	0,858	0,346	(0,042)	1,413	0,240	(0,135)	1,272
CP1 & (Moodle/UPCT)	0,431	(0,248)	1,539	-0,077	(0,850)	0,926	-0,144	(0,701)	0,866
CP2: Facilidad de acceso	0,246	(0,163)	1,279	0,089	(0,612)	1,093	0,314	(0,065)	1,369
CP2 & (Moodle/UPCT)	-0,011	(0,975)	0,989	-0,115	(0,746)	0,892	-0,165	(0,633)	0,848
CP3: Facilidad acceso con dispositivo móvil	0,395	(0,036)	1,485	0,312	(0,104)	1,367	0,307	(0,095)	1,360
CP3 & (Moodle/UPCT)	-1,415	(0,000)	0,243	-0,843	(0,032)	0,430	-0,992	(0,010)	0,371
CP4: Recursos/Anuncios	0,020	(0,916)	1,020	0,241	(0,230)	1,272	0,269	(0,159)	1,309
CP4 & (Moodle/UPCT)	0,309	(0,347)	1,362	0,151	(0,680)	1,164	0,252	(0,486)	1,286
CP5: Exámenes/Tareas	0,153	(0,348)	1,166	0,308	(0,066)	1,361	0,316	(0,047)	1,371
CP5 & (Moodle/UPCT)	-0,814	(0,134)	0,443	-1,145	(0,040)	0,318	-0,147	(0,796)	0,863
CP6: Factor Social	0,105	(0,564)	1,111	0,326	(0,085)	1,385	0,331	(0,067)	1,393
CP6 & (Moodle/UPCT)	-0,575	(0,114)	0,563	-0,388	(0,313)	0,679	-0,368	(0,315)	0,692
Intersección	0,889	(0,263)		1,106	(0,154)		1,462	(0,051)	
Pruebas de Diagnóstico									
Lik Base (-2logLik)	1579,62								
Lik	1440,72 g.l.=72								
Test LR frente a Base	138,90 (<0,00)								
Cox y Snell	0,21								
Nagelkerke	0,22								
McFadden	0,09								
Pearson	1735,39 (0,347)								
Desviación	1432,17 (1,000)								

Tabla 9. Modelo logit multinomial. Estimación y test de diagnóstico

Los alumnos valoran con una puntuación cercana a cuatro la facilidad de uso de la plataforma virtual, sin diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas, puntuación superior a la recogida en Bebetón et al. (2010), en la que para la plataforma Moodle más del 65% de los alumnos valoraban por encima de tres este mismo ítem. Además, los alumnos consideran que la plataforma virtual es útil en educación y mejora su rendimiento, aunque esta percepción es superior en nuestro estudio entre los que emplean la plataforma Moodle. Esta diferencia podría explicarse por el alto porcentaje de asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Empresa (UPCT) que utilizan la plataforma Moodle como apoyo en sus clases presenciales, lo que anima a los alumnos a incorporar el uso de esta plataforma tanto en sus hábitos de estudio como una herramienta de comunicación.

Atendiendo al análisis factorial realizado, toda la información disponible se puede resumir en un constructo multidimensional formado por seis componentes, que pueden englobarse en tres factores. Un primer factor, que hemos denominado “Factor utilidad general percibida”, que mide la percepción sobre la utilidad general de la plataforma virtual; un segundo factor, “Factor específico de la plataforma”, que recoge la utilidad de las herramientas de consulta y de evaluación de la plataforma, así como la facilidad de acceso a la misma utilizando dispositivos móviles; y un último factor “Factor específico de la Universidad” que recoge la influencia ejercida por los profesores, o factor social, en el uso de la plataforma virtual.

Mediante una regresión logit multinomial se ha estudiado la

importancia de estos tres factores sobre la “frecuencia de uso de la plataforma virtual”. Entre los principales resultados se puede destacar que no aparece significativo el sexo de los estudiantes (a diferencia de los resultados de Parra y Carmona, 2011, que encuentran que son las alumnas las que mayor uso hacen de las plataformas virtuales), ni el curso, ni la plataforma utilizada. Sí resulta significativo, no obstante, la interacción del curso con el sexo del alumno, encontrando que el ser hombre y estar en primer curso aumenta la probabilidad de hacer mayor uso de la plataforma virtual.

El acceso a la plataforma virtual Sakai con dispositivos móviles aumenta la probabilidad de hacer un mayor uso de esta (incrementa la frecuencia de uso). Notemos que mientras que en la plataforma Sakai el módulo de adaptación a dispositivos móviles viene implantado por defecto desde versiones iniciales, en la plataforma Moodle este módulo solo está disponible desde la versión 2.4 y fue implantado en la UPCT en septiembre de 2013. Es posible que antes de esta fecha, muchos de los alumnos encuestados hayan tenido una mala experiencia de uso con la plataforma Moodle sin las facilidades que ofrece el módulo para dispositivos móviles. El uso intensivo que hacen los alumnos de estos dispositivos en este entorno (López y Silva 2014) aconseja mejorar la accesibilidad de las plataformas virtuales para este tipo de dispositivos si lo que se pretende es que los alumnos la utilicen de manera intensiva.

Por último, señalar que ninguna de las herramientas utilizadas en las plataformas genera diferencias significativa respecto a la frecuencia de uso, salvo la herramienta de exámenes/tareas, que sí lo es al

comparar la categoría de uso diario frente a categorías de uso menos frecuente. En la misma línea la influencia del profesor no aparece como significativa, y no existen diferencias entre universidades.

Las plataformas virtuales están permitiendo la transformación del método de enseñanza, proporcionando no solo la posibilidad de mantener un repositorio de información, sino también de diseñar una docencia virtual activa, participativa y colaborativa, ya que permiten la comunicación entre todos los miembros de la plataforma.

En la UMU y la UPCT existen plataformas virtuales de uso libre que están siendo utilizadas de forma mayoritaria en las asignaturas que se imparten en las titulaciones de carácter económico. Entre las ventajas percibidas por el uso de las estas plataformas se encuentra la posibilidad de incorporar a los materiales tradicionales materiales multimedia, la facilidad con la que cualquier material se puede actualizar, la interactividad en los materiales y en la relación con los alumnos, y la posibilidad de mantener una realimentación de información inmediata con y entre los alumnos, lo que facilita que estos puedan alcanzar en mayor grado las competencias propuestas.

En este trabajo se ha recogido la opinión de los estudiantes de estas titulaciones acerca de la frecuencia de uso de las plataformas virtuales y su relación con aspectos como su utilidad general, su facilidad de uso y sus modificaciones consecuencia del uso de dispositivos móviles, factores de tipo social que influyen en la obligatoriedad percibida, y la utilidad de las distintas herramientas disponibles.

Las conclusiones derivadas del mismo resultan útiles para la

planificación del uso de las plataformas virtuales, aunque para intentar mejorar el sistema debe tenerse en cuenta también la opinión de los profesores que utilizan las plataformas, ya que son ellos los que diseñan las actividades y explotan las herramientas que estas ofrecen. Una de las líneas futuras de trabajo se encuentra en recoger esta opinión y contrastarla con la de los alumnos, así como contrastar todas estas opiniones con el uso real de las plataformas virtuales, en titulaciones de corte económico y en titulaciones de otra naturaleza.

NOTAS

¹ Notemos que este tipo de modelo de educación a distancia ubicuo (*u-learning*) también puede aplicarse a contextos semipresenciales donde el alumno puede acceder mediante multidispositivos a los entornos virtuales. Agradecemos esta aclaración de un revisor de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila A.R., Garrido A. y Padilla, A. (2010). Entorno virtual de enseñanza/aprendizaje en organización de empresas basado en moodle. La satisfacción percibida del estudiante. *IV Jornadas de innovación educativa y enseñanza virtual en la Universidad de Málaga*. Consultado el (08/05/2014) en http://www.uma.es/formacionpdi/new_iedu_cat/IV_Jornadas_Comunicaciones/2_04.pdf.
- Bebetón L., Fossas, M., Martínez E. y Ramos M.M. (2010). Entornos virtuales como apoyo a la docencia universitaria presencial: utilidad de Moodle. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, XLIII, 273-302.
- Cabero J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3 (1). [Fecha de consulta: 27/04/2015]. <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Calderón A., Fuster B., Martí M., Parreño J., Ródenas C. y Ruiz E. (2011). Herramientas del Campus Virtual: conocimiento, uso y valoración. 9th

- Conference of Research Networks on University Teaching 2011. Alicante. Universidad de Alicante.
- Cañada M.D. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista de Educación*, 359, 388-412.
- Carswell, L., Thomas, P., Petre, M., Price, B. y Richards, M. (2000). Distance education via the Internet: The student experience. *British Journal of Educational Technology*, 31 (1), 29-47.
- Chandra, V. y Fisher, D.L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12, 31-44.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 13. <http://www.um.es/ead/red/13/chiecher.pdf>
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2010). Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. Impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. http://www.revistacts.net/files/Portafolio/chiecher_edit.pdf
- Cole, J.R. y Helen, C. (2007). *Using Moodle: teaching with the popular open source course management system*. New York: O'Reilly Media, Inc.
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions, and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 475-487.
- Durndell, A. y Haag, Z. (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes toward the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18, 521-535
- Fariña-Vargas, E., González-González, C.S. y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? RED, *Revista de Educación a Distancia*, 35. Consultado el 08/05/2014 en <http://www.um.es/ead/red/35/>
- Farley, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. 4 (1). Consultado el 27/04/2015 en <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/ortiz.pdf>
- Garrison, D.R. y Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.
- Garrison, D.R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education* 13, 5-9.
- López, F.A. y Silva, M.M. (2014). Patrones de m-learning en el aula virtual. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 11 (1), 208-221.
Doi: <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i1.1902>
- Madrid, J., Hernández, F., Romero, M., Martínez, S., López, M.J., Orengo, J. y Pelegrín, A. (2011). Análisis de la utilidad de las herramientas docentes del Campus Virtual SUMA de la Universidad de Murcia percibida por los alumnos de Veterinaria. *I Congreso Internacional de Innovación Docente*. Cartagena. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Martínez-Sánchez, M.I. y Sánchez-Santamaría, J. (2010). El uso de Moodle en el aprendizaje universitario: un estudio exploratorio para el desarrollo de las competencias en "blended learning". Marín Rodríguez (coord.): *Evaluación de competencias en los nuevos grados* (199-203). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM.
- Motiwalla, L.F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation, *Computers & Education*, 49, 581-596.
- Pan, C.C., Sivo, S. y Brophy, J. (2003). Students' Attitude in a Web-enhanced Hybrid Course: A Structural Equation Modeling Inquiry. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 41 (2), 181-194.
- Parra-Meroño, M.C. y Carmona-Martínez, M.M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza superior española: factores explicativos del uso del campus virtual. *Estudios sobre Educación*, 20, 73-98.

- Prendes-Espinosa, M.P. (dir.) (2009). Plataformas de campus virtual de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas. Informe del proyecto EA-2008-0257 de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Consultado el (27/04/2015) en: http://www.um.es/campusvirtuales/informe_final_CVSL_SF.pdf
- Sam, H.K., Othman, A.E.A. y Nordin, Z.S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the Internet: A study among undergraduates in Unimas. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 205-219.
- Sánchez, J. y Morales, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*, 21. Consultado el (27/04/2015) en: <http://greav.ub.edu/der/>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. y Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center. UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/10541>
- Schumacher, P. y Morahan-Martin, J. (2001). Gender, Internet and computer attitudes and experiences. *Computers in Human Behavior*, 17, 95-110.
- SCOPEO (2011). Aproximación pedagógica a las plataformas open source en la universidad española, Monográfico SCOPEO, nº 2. Consultado (27/04/2015) en: <http://scopeo.usal.es/monografico-scopeo-no-2/>
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: UOC.
- Tirado-Morueta, R., Pérez-Rodríguez, M.A. y Aguaded-Gómez, J.I. (2011). Blended e-learning en universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 39 (2), 47-58.
- Venkatesh, V. y Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), 186-204.
- Zhao G. y Jiang Z. (2010). From e-campus to e-learning: An overview of ICT applications in Chinese higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41 (4), 574-581.

ARTÍCULO ORIGINAL

¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa

David Hortigüela Alcalá
dhortiguela@ubu.es
Universidad de Burgos

Angel Pérez Pueyo
angel.perez.pueyo@unileon.es
Universidad de León

Víctor Abella García
vabella@ubu.es
Universidad de Burgos

RESUMEN. Se presenta un estudio abordado por 52 asignaturas de 17 universidades (3.618 alumnos) en las que se han llevado a cabo procesos de evaluación formativa. Se ha empleado un análisis cuantitativo (frecuencias, tablas de contingencia y χ^2 y ANOVAS) utilizando el cuestionario validado “Escala de Sistemas de Evaluación”. El objetivo del estudio ha sido valorar la percepción del alumnado que ha participado en estas vías de evaluación, incidiendo en la carga de trabajo y la responsabilidad ejercida, así como comprobar de qué manera influye el número de créditos de los que constan las asignaturas en dicha percepción. Se ha observado cómo la realización de evaluación formativa mediante el empleo de metodologías abiertas y participativas provoca una mayor implicación y responsabilidad en el alumnado, siendo las asignaturas con menos de 6 créditos las que generan una concepción más positiva en la muestra.

PALABRAS CLAVE. Evaluación formativa, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Evaluación compartida, Coevaluación Intragrupal, Carga de Trabajo, Aprendizaje Obtenido

How are students involved in learning? Analysis of their perception in formative assessment processes

ABSTRACT. We present a study of 52 subjects approached 17 colleges (3618 students) in which it has conducted formative evaluation processes. It has employed a quantitative analysis (frequencies, contingency tables and χ^2 and ANOVA) using the validated questionnaire “Scale Assessment Systems”. The aim of the study was to assess the perception of the students who participated in these pathways assessment, focusing on the workload and responsibility exercised and check how these factors affect the number of credits consisting of subjects in this perception. It has been observed how the implementation of formative assessment through the use of open and participatory methodologies leads to greater involvement and responsibility in students, with subjects with less than 6 credits that generate a more positive conception in the sample.

KEY WORDS. Formative Assessment, Teaching and Learning Process, Shared Evaluation, Peer-group, Workload, Learning Process

Fecha de recepción 08/07/2014 · Fecha de aceptación
14/04/2015

Dirección de contacto:
David Hortigüela Alcalá
Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de
Burgos
C/ Villadiego, s/n. 09001 BURGOS

1. INTRODUCCIÓN

La completa implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha determinado, en relación con las finalidades y principios establecidos (LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; R.D.1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005), abundante bibliografía en la que se afronta el tema de la evaluación referida a la Enseñanza Universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2006, 2009; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; Palacios y López-Pastor, 2013; Zabalza, 2003). Sin embargo, parece indudable la coexistencia con enfoques de docentes más tradicionales que, o bien porque no quieren o bien no saben cómo, se niegan a realizar ese necesario cambio (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; López-Pastor y Palacios, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013).

Sanmartí (2007) determina la existencia de dos tipos de finalidades de la evaluación en función del enfoque establecido. Por un lado, las que tienen un carácter más social y que se vinculan con la calificación y la certificación; y por otro, las pedagógicas relacionadas con la identificación de los cambios necesarios para generar aprendizaje en el alumnado. Es en relación a esta última con la que se vinculan las finalidades y principios del EEES. Por ello, Buscà et al. (2011) comentan que los sistemas tradicionales de evaluación se encuentran más centrados en la medición objetiva del rendimiento que en una verdadera valoración que justifique aquellos aprendizajes que adquiera el alumnado, por lo que es imprescindible que adquieran una función pedagógica. En este sentido, la diferenciación entre los conceptos de evaluación y calificación (López-Pastor,

2006; Pérez-Pueyo, Julián y López Pastor, 2009) se considera un aspecto clave para conseguir generar un enfoque formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centrándonos en los tipos de evaluación y analizando las investigaciones relacionadas al respecto, existen diferentes conceptos como el de “Evaluación Alternativa” (Dochy, Segers y Dierik, 2002; Knight, 1995; McEllan, 2004), “Evaluación Innovadora” (Brown, Race y Smith, 1996; Brown y Glasner, 2003), “Evaluación Auténtica” (Biggs, 2005; De Miguel, 2005, 2006; McEllan, 2004), la “Evaluación para el Aprendizaje” (Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Gibbs, 2003; Knight, 1995), la “Evaluación Formadora” (Allal, 1991; Bonniol, 1981; Nunziatti, 1990; Sanmartí, Jorba e Ibáñez, 1999) o “Evaluación Formativa” (Brockbank y McGill, 2002; López-Pastor et al. 2006, 2009). A pesar de que todas comparten aspectos comunes como la valoración de una gran cantidad de aspectos de manera integradora, quizás sea el concepto de “Evaluación Formativa” el que se encuentre más estrechamente vinculado a las finalidades y principios del EEES (Buscà et al., 2011), debido a que conlleva una mayor implicación del alumno.

Son numerosas las referencias que indican la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior (Biggs, 2005; Bonson y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Falchikov, 2005; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010; López-Pastor, 2009), debido entre otros factores, a la mayor coherencia que existe a lo largo del proceso y a la necesidad de establecer un *feedback*

formativo que permita la mejora. Sin embargo, como comentan Palacios y López-Pastor (2013), son igualmente cuantiosos los que demuestran el escaso y poco habitual predominio de los procesos de evaluación formativa y continua en las aulas universitarias españolas, tal y como se establece en diferentes trabajos (Flórez, 1999; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 2002; Zabalza, 2003).

Probablemente, el mayor problema no sea generado por aquellos que son conscientes en su alejamiento de los procesos formativos, sino por los que creyéndose cercanos a los mismos, en realidad, no lo están. Diferentes investigaciones (Feldman, 1988, 1989; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013) constatan una gran variedad de percepciones de profesores, alumnos y egresados respecto a los sistemas de evaluación. Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que, mientras alumnos y egresados consideran que el profesorado está más cerca de los enfoques sumativos y finales, éstos últimos piensan que su labor está más próxima a un ámbito formativo. En este sentido, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) consideran que son habituales los estilos intermedios de docencia y evaluación, o como denominan Palacios y López-Pastor (2013) *profesorado ecléctico*, donde los docentes “evalúan de manera mixta, según criterios clásicos, pero incorporando elementos de evaluación formativa y alternativa” (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013, p. 143).

Por ello López-Pastor y Palacios (2012) indican que parece indiscutible la coexistencia de dos enfoques opuestos a la hora de plantear la

evaluación del alumnado en el ámbito universitario: aquella evaluación orientada a *la Calificación*, predominantemente sumativa y final, y aquella orientada al *Aprendizaje*, predominantemente formativa y continua.

El profesorado que haya llevado a cabo un proceso de evaluación formativa habrá comprobado que, además de necesitar un cambio de mentalidad en los agentes implicados y la importancia del número de alumnos por asignatura, el coste en horas de trabajo tanto para él como para el alumno se convierte en un factor determinante para volver a desarrollarlo (Kember, 2004; Pérez-Pueyo et al. 2008; Reyes, Valdés y Castaño, 2006). Por ello, y como comentan también López-Pastor, Martínez y Julián (2007) parece fundamental encontrar un equilibrio entre la carga de trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado, y que López-Pastor (2006) ha denominado como “Criterio de Viabilidad”.

Diferentes estudios han demostrado que la mayoría del alumnado al que se le propone elegir este tipo de propuestas suele preferirlas a sistemas tradicionales, a pesar de suponer una mayor implicación y seguimiento continuo (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Julián, Zaragoza, Castejón, y López-Pastor, 2010; Valles, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

La Universidad se encuentra en una encrucijada por diferentes razones y, sin duda, una de las más importantes es encontrar modelos de evaluación sistemáticos y coherentes que permitan alcanzar una mayor implicación del alumnado en las tareas, y como consecuencia obtener un mayor aprendizaje. Por tanto, teniendo en

cuenta la bibliografía referente a esta temática y utilizando una muestra representativa a nivel nacional, en la presente investigación se analiza la percepción que tiene el alumnado tras haber recibido un sistema de evaluación formativa en diferentes titulaciones de varias universidades. En concreto, se relacionan las variables de responsabilidad individual y de grupo a lo largo del proceso y la carga de trabajo desarrollada, comprobando en qué medida la valoración difiere en función de los créditos que tenga la asignatura cursada. Esto supone arrojar nuevos datos y profundizar en líneas de trabajo que derivan de la utilización de estos enfoques de evaluación.

2. OBJETIVOS

* Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre los beneficios y dificultades de la puesta en práctica de planteamientos de evaluación innovadores.

* Conocer la relación existente entre la carga de trabajo y la responsabilidad, tanto individual como de grupo que supone para el alumno la evaluación formativa y la percepción sobre el tipo de aprendizaje adquirido.

* Analizar si el número de créditos que tenga la asignatura influye en la percepción óptima que el alumnado tenga sobre la participación en procesos de evaluación formativa.

3. MÉTODO

3.1. Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 3.618 alumnos (54,5% varones y 45,5% mujeres). La media de edad fue de 21,16 años (DT = 1,65). Estos formaban parte de 52 asignaturas, repartidas en 17 universidades de España. Las materias implicadas pertenecían a diferentes titulaciones, todas ellas impartidas en el primer o el segundo semestre del curso escolar 2012-2013. Las asignaturas oscilan entre 2 y 9 créditos, y los alumnos que formaron parte de la muestra fueron calificados a través de procesos de evaluación formativa. En la Tabla 1 puede observarse el número de casos estudiados, las asignaturas, las universidades correspondientes, el número de créditos de cada una de las materias así como el número de alumnos matriculados.

CASO	ASIGNAURA	UNIVERSIDAD	Céditos	Nº alumnos
1	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	ULL	8	82
2	Iniciación Deportiva Escolar	ULL	4	51
3	Didáctica de la Expresión Corporal en Educación Infantil	UB	4	86
4	Didáctica de la Lengua Castellana	UVA	6	48
5	Juegos Motores y su Didáctica	ULL	4,5	49
6	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	6	52
7	Fundamentos de la Didáctica de la EC en Educación Infantil	UVA	6	88
8	Educación Física e investigación en la enseñanza	UAM	6	26
9	Didáctica de las Ciencias Experimentales	UVA	2	65
10	Educación Física en la Enseñanza en Secundaria	ULE	6	25
11	Expresión Corporal	UVA	5	72
12	Currículo y Sistema Educativo	UVA	5	61
13	Educación Física Escolar	UVA	2	48
14	Infancia y Hábitos de Vida Saludable	UVA	2	54
15	Educación Física y su Didáctica	UBU	8	173
16	Didáctica de la Actividad Física y el Deporte	ULE	9	113

¿DE QUÉ MANERA SE IMPLICA EL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE? ANÁLISIS DE SU PERCEPCIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

17	Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte	UDC	6	70
18	Didáctica de las Ciencias Experimentales	UVA	3	50
19	Actividades Corporales y Expresivas	UZA	6	66
20	Evaluación de la Educación Física en el Currículo	UDL	5	26
21	Evaluación de Programación y Deporte en Educación Física	UAH	4	28
22	Deporte Individual-III: Natación	UVIC	4,5	37
23	La Educación Física en la Educación Primaria	UAB	5	64
24	Evaluación y Recursos de Enseñanza en Educación Física	UMU	2	16
25	Trabajo en Equipo: Baloncesto	UVIC	3	13
26	Fundamentos de Educación Física	UVIC	6	41
27	Educación Física en la Ed. Primaria	USAL	6	60
28	Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la AF y Deporte	UZA	6	60
29	Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Musical	ULL	2	83
30	Prácticas II. Itinerario de Educación Física	UVIC	9	83
31	Didáctica de la Educación Física- II	UVIC	3	50
32	Actividades FD en el Medio Natural	UAM	6	90
33	Educación para la Paz	UVA	6	60
34	Psicología del Desarrollo	UVA	6	59
35	Didáctica Medio Natural, Soc. y Cultural	UCLM	4	120
36	P.y B. enseñanza AFD Adaptados	UDL	6	130
37	Fundamentos y Propuestas Didácticas en la Expresión Corporal	UVA	2	134
38	Enseñanza de la EF en la Educación Primaria	UGR	9	265
39	Observación Sistemática y Análisis de Centros Educativos	UVA	2	64
40	Sociedad, Cultura y Familia	UDL	6	154
41	Didáctica de la Educación Física-I	UVIC	6	83
42	Competencias Básicas y Medio acuático	UVIC	6	26
43	Int. y Evalua.de la Enseñanza de la Actividad Física y Deporte	UDL	6	97
44	Educación Psicomotriz en Ed. Infantil	UB	7	73
45	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	7,5	65
46	Prácticum I	ULL	6	42
47	Iniciación Deportiva	UAM	6	24
48	Génética II	UGR	2,5	63
49	Psi. del aprendizaje en Contextos Educativos	UBU	6	56
50	Estadística	UAH	6	55
51	Educación Física y Salud	UVA	6	51
52	Relaciones Laborales y Obligaciones de Seguridad Social	UCA	9	67
TOTAL			275	3.618

Universidad de la Laguna (ULL); Universidad de Barcelona (UB); Universidad de Valladolid (UVA); Universidad de Vic (UVIC); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad de León (ULE); Universidad de Burgos (UBU); Universidad de la Coruña (UDC); Universidad de Zaragoza (UZA); Universidad de Lleida (UDL); Universidad de Alcalá (UAH); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad de Murcia (UMU); Universidad de Salamanca (USAL); Universidad de Castilla la Mancha (UCLM); Universidad de Granada (UGR); Universidad de Cádiz (UCA)

Tabla 1. Muestra del estudio (caso, asignatura, Universidad, créditos, número de alumnos)

3.2. Diseño y procedimiento

El estudio es de tipo retrospectivo, en el que mayoría de las asignaturas que se incluyen en el mismo tenían un carácter semestral. Todas las asignaturas tenían en común que se impartieron bajo metodologías de

evaluación formativa; de esta manera en cada una de ellas el alumno forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, existiendo un *feedback* regular entre el docente y el discente que permite la mejora constante de cada una de las tareas. Aunque los procedimientos de evaluación utilizados por cada docente

en su asignatura fueron diferentes, las metodologías utilizadas en todos los casos fueron abiertas y participativas, conociendo el alumno desde el comienzo cómo iba a ser calificado y qué es lo que tenía que hacer individualmente o en grupo.

Al finalizar la asignatura los estudiantes respondieron de forma individual al cuestionario en el aula en una única sesión de una hora de duración. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que se garantizó la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

3.3. Análisis estadísticos

En esta investigación se ha desarrollado un análisis cuantitativo en el que se realiza, por un lado, un análisis descriptivo sobre los ítems que componen el cuestionario suministrado, con el fin de conocer la percepción del alumnado sobre los beneficios y dificultades que conlleva la evaluación formativa. Por otro lado se realiza un análisis estadístico inferencial mediante el paquete estadístico SPSS 22.0. Se han elaborado Tablas de Contingencia y χ^2 , determinando la existencia de relación entre variables categóricas recogidas en cada uno de los ítems de los que consta el cuestionario vinculados al aprendizaje obtenido a lo largo del proceso, la carga de trabajo exigida y el grado de responsabilidad tanto individual como de grupo que requiere la evaluación formativa. También se han realizado ANOVAS de una vía en función del número de créditos de cada una de las asignaturas.

3.4. Instrumentos

El instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido el

cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física (Castejón, Santos y Palacios, 2013), en concreto la Escala de Sistemas de Evaluación, que aborda diferentes enfoques relacionados con los sistemas de evaluación, calificación, percepción y participación del alumnado en procesos de evaluación formativa.

El cuestionario final que se utilizó con la muestra tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho). En relación a la validación del cuestionario, ésta fue realizada por un grupo de expertos en la temática, realizándose un proceso de revisión constante hasta alcanzar el consenso. A partir de la identificación de las variables predictivas del cuestionario se definieron de forma operativa cada uno de los ítems de los que consta el instrumento, relacionados estrechamente con los objetivos de la presente investigación. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $r = 0,831$, superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. El nivel de confianza aplicado es del 95%.

Para el cuestionario final se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales, con el fin de evaluar la bondad del ajuste de los datos. Se obtienen valores adecuados para el índice KMO de 0,812 como en el test de esfericidad de Barlett ($p > ,00$). Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas, presentaron ajustes satisfactorios para el índice RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*) = 0,067. En este índice

los valores inferiores a ,05 indican un buen ajuste, y valores de hasta ,08 representan errores razonables de aproximación. En el CFI (*Comparative Fit Index*) y GFI (*Goodness of Fit Index*), se alcanza un valor de 0,91 y 0,94 indicativo de buen ajuste.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 4 factores iniciales que integran el mismo. Estos factores recogen ítems vinculados con la carga de trabajo que conllevan estos procesos, con el aprendizaje que se obtiene a través de las metodologías aplicadas y con la responsabilidad que requieren:

* *Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje* (17 ítems). Consta de ítems vinculados directamente con el tipo de aprendizaje experimentado por el alumnado, la motivación y responsabilidad necesaria que requiere, y la retroalimentación y seguimiento a lo largo del proceso.

* *Anti-evaluación* (5 ítems). En este factor se abordan cuestiones relativas a la complejidad y justicia del sistema, así como con la objetividad y las correcciones realizadas.

* *Evaluación no planificada* (4 ítems). Esta dimensión atiende a la carga de trabajo y al esfuerzo realizado.

* *Evaluación basada en la asistencia* (2 ítems). Este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad.

Es preciso destacar que atendiendo al análisis factorial realizado y con el fin de dar respuesta específica a cada uno de los objetivos de la presente investigación no se introdujeron

covariables de análisis. De este modo el análisis utilizado atiende exclusivamente a la responsabilidad y carga de trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

Se presentan los datos agrupados en cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario utilizado. Se ha optado por la presentación de porcentajes de cada uno de los ítems con el fin de observar con detalle la percepción del alumnado en cada una de las cuestiones, lo que permite destacar las diferencias existentes entre unas preguntas y otras, algo que no permitiría el uso de frecuencias totales por factor. Se incide en la explicación de aquellos ítems que se vinculan directamente con los objetivos del estudio en función de los factores del estudio.

4.1.1. Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje

A pesar de que se observa una cierta homogeneidad en los datos, existen varios aspectos destacables en relación al objeto de estudio. Más del 90% de los alumnos consideran que con procesos de evaluación formativa el aprendizaje es mayor, siendo más de la mitad la que cree que mucho. La coherencia en las respuestas se refleja al comprobar la similitud en los datos de los ítems *permite aprendizajes funcionales y genera aprendizajes significativos*, en los que se alcanzan también cotas muy elevadas de satisfacción.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Se aprende mucho más	0	0	8,6	37,1	53,3	1
Permite aprendizajes funcionales	0	0,2	10,6	51,8	33,4	3,9
Genera aprendizajes significativos	0	0,3	6,1	39,2	53,4	1
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	0	3,4	10,3	22,5	63,8	0
Mejora la tutela académica	0	0,1	18,7	35,8	45,4	0
El alumno está más motivado	0,4	1,2	17,9	31	49,1	0,3
La calificación es más justa	0,6	1,2	24	40,8	33	0,4
Evalúa todos los aspectos posibles	0	0,8	11,6	35,2	51,1	1,2
Hay interrelación entre teoría y práctica	0	3,8	2,7	33,5	59,9	0,2
Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores	0	0,2	8,5	24,1	67,2	0
El estudiante realiza un aprendizaje activo	0,1	1,9	2,2	34,8	61	0,1
Se da un seguimiento más individualizado	5,9	5,2	26,5	32,8	30,6	0,1
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	1,9	1	10,7	43,4	42,5	0,5
Requiere más responsabilidad	0,5	0,2	5,9	45,5	47,7	0,2
Está centrado en el proceso	0	0	7,7	26,1	66,3	0
Hay un contrato y negociado previo	6,1	5,4	19,7	29,6	38,1	1,1
Se plantea el trabajo en equipo	0	2,6	9,1	27,1	61,2	0

Tabla 2. Frecuencias obtenidas en el factor Evaluación Orientada a los Procesos de Aprendizaje

Atendiendo a algunos de los componentes que integran la responsabilidad en el trabajo (Tabla 2), se observa cómo por ejemplo solamente un 5,9% de la muestra considera que se necesita solamente algo más de responsabilidad en los procesos de evaluación formativa, superando de nuevo el 90% los rangos de “bastante” y “mucho”. Interesante es también destacar la percepción que tiene el alumnado sobre el incremento que supone esta vía de evaluación en la calidad de los trabajos exigidos, afirmando casi dos terceras partes que la

mejoría es muy notable. Este hecho está en consonancia con la implicación del profesorado a lo largo de las asignaturas, obteniendo porcentajes de alrededor del 80% en la mejora de la tutela académica y mayores del 90 en la posibilidad de retroalimentación y de corrección de errores de los trabajos y tareas antes de su entrega final.

4.1.2. Anti-evaluación

Teniendo en cuenta los aspectos analizados anteriormente en el primer factor y en relación al tipo de

correcciones en las tareas que se generan durante el proceso (Tabla 3), observamos la coherencia obtenida en las respuestas, ya que más del 90% de la muestra considera que las correcciones han sido clarificadoras. Otro aspecto muy interesante es la relación que existe entre la justicia de estos procesos en la calificación y la complejidad que

subyace de los mismos. Así, aunque un 40% de la muestra entienda que esta evaluación puede conllevar una mayor dificultad en el transcurso de cada una de las asignaturas, el 73,5% de los estudiantes creen que el resultado obtenido es menos injusto que en otras vías de evaluación más tradicionales.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Es injusto frente a otros procesos	44,6	28,9	20,1	5,6	0,3	0,4
Genera inseguridad e incertidumbre	23,9	38,7	23,8	11,3	2,2	0,1
Las correcciones han sido poco claras	56,2	24,1	17,7	1,7	0,1	0,1
El proceso es más complejo	44,6	28,9	20,1	5,6	0,3	0,4
La valoración del trabajo es subjetiva	23,9	38,7	23,8	11,3	2,2	0,1

Tabla 3. Porcentajes relativos al factor Anti-evaluación

4.1.3. Evaluación no planificada

Atendiendo a la carga y reparto de trabajo a lo largo de la asignatura (Tabla 4), más de un 70% de la muestra considera que puede acumularse trabajo al final si éste no se distribuye de una manera continua. Del mismo modo, los alumnos reflejan que el esfuerzo realizado es mayor, debido en gran

parte a la dificultad que supone el trabajo en grupo.

Cabe destacar también, siendo uno de los ítems que más variabilidad presenta en las respuestas, la discrepancia existente en la muestra sobre la desproporción entre el trabajo y los créditos de las correspondientes asignaturas, aunque más de un 44% considera que tal discordancia no es real.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Se puede acumular mucho trabajo al final	3,1	25,3	24,7	19,2	27,7	0
Existe una desproporción trabajo/créditos	13,1	31,5	26	16,3	11,3	1,8
Exige un mayor esfuerzo	2,8	0,1	17,2	32,7	47,2	0
Existe dificultad para trabajar en grupo	4,8	26,4	31,3	27,3	10,3	0

Tabla 4. Distribución de respuestas obtenidas en el factor Evaluación no planificada

4.1.4. Evaluación basada en la asistencia

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos del factor denominado Evaluación Basada en la Asistencia. Se observa cómo existe una unanimidad en relación a la exigencia y la necesidad de llevar a cabo una

asistencia obligatoria y activa, algo que se vincula con la estructura de la propia evaluación formativa y compartida.

Paralelamente a este hecho y mostrando una alta coherencia, más del 90% de la muestra indica que es necesaria una continuidad a lo largo de toda la asignatura.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Exige una asistencia obligatoria y activa	1,1	1	11,3	26,1	60,4	0
Exige continuidad	0,3	2,6	5,9	30	61,2	0

Tabla 5. Porcentajes relativos al factor Evaluación basada en la asistencia

4.2. Análisis inferencial: Tablas de contingencia y χ^2

Podemos observar en la Tabla 6 cómo existe una significatividad en todas las pruebas realizadas. Así, puede

establecerse que existe una vinculación en las respuestas entre el tipo de aprendizaje generado y el mayor esfuerzo y exigencia de las tareas ($\chi^2_{(3618)} = 185,087, p = .000$) y ($\chi^2_{(3618)} = 192,842, p = .000$)

	χ^2	df	<i>p</i>
Mejora la calidad de los trabajos exigidos / Genera aprendizajes significativos (F.1)	185,09	12	,000
Exige mayor esfuerzo / Permite aprendizajes funcionales (F.1)	192,84	16	,000
Exige mayor esfuerzo / Se aprende mucho más	72,21	12	,000
El proceso es más complejo / El estudiante realiza un aprendizaje activo	142,99	25	,000
Genera inseguridad e incertidumbre / Permite aprendizajes funcionales	517,86	20	,000

($\chi^2_{(3618)} = 192,842, p = ,000$).

Tabla 6. Tabla de contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y el aprendizaje obtenido

Del mismo modo, se relaciona significativamente el esfuerzo realizado a lo largo de las asignaturas con el mayor aprendizaje obtenido ($\chi^2_{(3618)} = 72,21, p = .000$). Este hecho se constata de nuevo cuando el alumno manifiesta que, a pesar de que el proceso es más complejo, se requiere de un aprendizaje más activo ($\chi^2_{(3618)} = 142.99, p = .000$). Se mantiene la coherencia en las respuestas al contrastar los ítems de incertidumbre y aprendizaje funcional,

reconociendo que el proceso de evaluación formativa genera menos inseguridad, y que como consecuencia el aprendizaje obtenido cuando la asignatura acaba es mucho más funcional.

En la Tabla 7 se muestran los resultados de las pruebas realizadas a partir de los ítems vinculados con la carga de trabajo y la responsabilidad en el proceso.

	χ^2	df	<i>p</i>
Desproporción trabajo y créditos / Asistencia obligatoria y activa	237,284 ^a	25	,000
Exige un mayor esfuerzo / Mejora la calidad de los trabajos exigidos	254,337 ^a	12	,000
Requiere más responsabilidad /Genera inseguridad e incertidumbre	118,805 ^a	25	,000
Se puede acumular mucho trabajo al final / Está centrado en el proceso	146,862 ^a	8	,000

Tabla 7. Tabla contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y a la responsabilidad en el proceso

Es destacable la proporcionalidad inversa existente en las respuestas entre los ítems de *requiere más responsabilidad* y *genera inseguridad e incertidumbre*, ya que los alumnos que afirman que los procesos de evaluación formativa requieren de una mayor responsabilidad también aseguran que la inseguridad en el trabajo es menor ($\chi^2_{(3618)} = 118,805, p = .000$).

También existe una coherencia entre las respuestas relacionadas con el trabajo en proceso y continuo de cada una de las asignaturas, ya que se produce una relación significativa entre este aspecto y la posibilidad de acumular mucho trabajo al final si no se van cumpliendo con cada una de las tareas ($\chi^2_{(3618)} = 146,862, p = .000$).

Continuando con el esfuerzo que requiere la evaluación formativa, el alumnado relaciona significativamente el esfuerzo que conlleva este sistema con una mayor calidad en los trabajos obtenidos ($\chi^2_{(3618)} = 254,337, p = .000$), algo que también correlaciona con los ítems referentes al aprendizaje.

Por último, y a pesar de que la carga de trabajo es uno de los ítems que más variedad y controversia genera en la muestra, se relacionan significativamente las respuestas de los alumnos que afirman que la asistencia es obligatoria y activa con el desequilibrio entre el trabajo realizado y los créditos de la asignatura ($\chi^2_{(3618)} = 237,284, p = .000$).

4.3. Análisis inferencial: ANOVAS

Se ha creado una variable categórica en relación a la estructura de créditos ECTS que tiene cada una de las asignaturas, dividiéndolas en 3 grupos: “menos de 6 créditos”, “entre 6 y 8

créditos” y más de 8 créditos”. Tal y como se observa en la Tabla 8, el fin es analizar si el número de créditos ECTS que contenga la asignatura, y por ende, las horas de trabajo que requiere, influye en la percepción que tenga el alumno sobre el sistema de evaluación empleado.

Concepción positiva en Evaluación Formativa	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Asignaturas de menos de 6 créditos	,783	2	,012
Asignaturas entre 6 y 8 créditos	,429	1	,721
Asignaturas de más de 8 créditos	,125	1	,231

Tabla 8. ANOVAS en relación a la concepción positiva sobre la vía de evaluación formativa empleada y el número créditos de las asignaturas impartidas

Se observa cómo únicamente existe una relación significativa entre la percepción positiva del sistema de evaluación empleado y las asignaturas que tienen menos de 6 créditos, relacionándose este hecho directamente con la percepción sobre la carga de trabajo empleada y la responsabilidad en el proceso.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo, y a través de una muestra que supera los tres mil alumnos de más de cincuenta asignaturas en 17 universidades Españolas, constata la importancia que tiene alcanzar un equilibrio entre la carga de trabajo y los créditos establecidos en las asignaturas, así como la valoración del alumnado en la elección de este sistema de evaluación, el aprendizaje obtenido y la responsabilidad que conlleva.

En relación a la percepción que tiene el alumnado sobre los beneficios y dificultades que conlleva la evaluación formativa, ha quedado patente la percepción de justicia que tienen los

alumnos en relación a la calificación obtenida, destacando como positiva la garantía de que la evaluación formativa permite abordar una gran cantidad de aspectos posibles, no solamente memorísticos y conceptuales. En base a esto, Gargallo, Sánchez, Ros, y Ferreras (2010), vinculan directamente este aspecto con la tipología de “buen profesorado”, dotando al alumno de diferentes recursos que le permitan participar en clase, relacionarse con los compañeros, compartir experiencias...

Uno de los ítems menos categórico del presente estudio, ha sido el seguimiento más individualizado que conlleva este tipo de propuestas de evaluación. Este hecho puede ser debido a la gran cantidad de trabajos en grupo que se llevan a cabo en este tipo de vías, otorgando un *feedback* más de carácter colectivo que individual. En este sentido Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011) determinan que el trabajo en grupo debe buscar el equilibrio entre la implicación en el grupo que adquieren todos sus integrantes y los roles de carácter individual necesarios para poder

facilitar un guiado durante el proceso. En este sentido en el artículo se refleja la dificultad que supone, sobre todo en un comienzo, poder trabajar en grupo así como el beneficio que supone poder ir corrigiendo errores en el proceso gracias a la evaluación formativa.

En relación al *feedback* que se establece en la evaluación formativa, el alumno relaciona este tipo de correcciones con una calificación final tanto más justa como más objetiva, sabiendo de antemano la nota que puede obtener en función del trabajo realizado. En esta línea, autores como Zaragoza, Luis y Manrique (2008), establecen la necesidad de delimitar de antemano los criterios de corrección de las tareas, algo que el alumno agradece y que permite que los trabajos se ajusten en mayor medida a las expectativas iniciales.

Más de un 90% de la muestra manifiesta la necesidad de llevar a cabo una asistencia obligatoria y activa en cada una de las asignaturas vinculadas a la evaluación formativa, relacionando este hecho con una mayor coherencia en el proceso.

En relación al análisis de la carga de trabajo y el aprendizaje obtenido, la mitad de los estudiantes creen que puede haber una desproporción entre el trabajo realizado y los créditos de la asignatura. Basándose en este último hecho, López-Pastor (2009) refleja en diferentes experiencias que esa percepción del alumnado no es real, no superando en ningún caso la carga horaria de trabajo a lo que correspondería según los créditos ECTS. Esta discrepancia percibida puede ser debida en la mayoría de los casos al desconocimiento que presenta el alumno acerca de la carga de trabajo que supone un crédito según el EEES (Palacios y López-Pastor, 2013). Del mismo modo, Falchikov (2005) afirma

que la sensación de que el alumno tenga un incremento de la carga de trabajo respecto a otras vías tradicionales es común, ya que las actividades realizadas en la evaluación formativa suelen requerir una mayor cantidad de horas de trabajo.

Se ha demostrado cómo el alumno que participa en procesos de evaluación formativa muestra una percepción y satisfacción elevada hacia el aprendizaje obtenido. En este sentido, Nieto (2000) expone que la motivación del estudiante es proporcional a la libertad de toma de decisión que pueda tener en cada una de las tareas, lo que refleja de nuevo la necesidad de que el alumno se implique tanto en su propio aprendizaje como en la evaluación.

Aunque el alumnado interprete que el trabajo es mayor debido a la continua implicación que requiere este tipo de evaluación en cada una de las tareas, la motivación hacia el aprendizaje es elevada, encontrándose este aspecto relacionado con el mayor aprendizaje percibido.

La mejora que supone el aprendizaje obtenido a través de la participación en procesos de evaluación formativa, se encuentra también relacionada con la asunción por parte del alumno del aumento de responsabilidad tanto individual como de grupo en cada una de las tareas desarrolladas a lo largo del curso. Autores como Pérez-Pueyo, Julián, y López-Pastor (2009), afirman que dentro de las propuestas que podamos plantear en la evaluación formativa, la responsabilidad de los discentes será mayor sobre todo cuando tengan que coevaluar o incluso cocalificar a sus compañeros.

En este sentido los alumnos afirman, de manera categórica, que los procesos de evaluación formativa

requieren de una mayor responsabilidad a lo largo del proceso, encontrándose este hecho relacionado con una menor inseguridad en el día a día sobre las tareas que hay que realizar y la manera en la que van a ser evaluados. Como comentan algunos autores como Castejón, López-Pastor, Julián, y Zaragoza (2011), el hecho de que el alumno conozca desde el comienzo la estructura de trabajo de la asignatura así como sus procedimientos de evaluación y calificación, permite generar en él mismo una sensación de seguridad acerca de lo que va a serle demandado.

En relación al número de créditos ECTS de los que constan las asignaturas y la percepción positiva del alumnado sobre el sistema de evaluación empleado, se ha observado que únicamente se obtiene una relación significativa entre estos factores para aquellas asignaturas que tienen menos de 6 créditos, lo que corrobora que en aquellas materias en las que las horas invertidas por los alumnos son menores, reciben una mejor concepción en cuanto a la implicación y al aprendizaje obtenido.

La amplitud de la muestra y la diversidad de las universidades utilizadas en esta investigación, permiten otorgar una visión general de cómo los procesos de evaluación formativa y compartida sirven para crear en el alumno una percepción positiva, siendo ésta más elevada que la generada en vías más tradicionales. Son varios los aspectos beneficiosos que conlleva la evaluación formativa, obteniendo resultados favorables en la implicación del alumno, en la calidad de sus trabajos, en el aprendizaje obtenido y en una mayor responsabilidad tanto individual como del grupo a lo largo del proceso. Sin embargo se ha constatado la discrepancia en las respuestas acerca de que se produzca un seguimiento más

individualizado a lo largo del proceso, así como con el hecho de que exista una desproporción entre el trabajo y los créditos de la asignatura.

En este sentido y con el fin de profundizar en los factores analizados basándose en diferencias intergrupos, sería de gran relevancia contrastar datos de percepción del alumnado de primeros cursos de carrera con los que ya finalicen, comprobando así las diferencias más significativas. Otro posible aspecto que permitiría analizar de manera más específica el tratamiento de la evaluación formativa a lo largo de un curso escolar, sería realizar estudios de caso sobre determinadas asignaturas, extrayendo datos del día a día y complementando de este modo el tipo de metodología empleada. Además, y con el fin de analizar la particularidad de las respuestas derivadas de los ítems del estudio, sería interesante incluir covariables en relación al profesorado, tipo de asignatura o rendimiento previo del alumno, comprobando en qué medida las variables dependientes se ven influenciadas por este hecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonniol, J.J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires (Tesis de estado)*. Tesis de estado: Universidad de Bordeaux II.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Brown, S., Race, P. y Smith, B. (1996). *500 Tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta* 39 (2), 137-148.
- Carless, D., Joughin, y Mok (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398. Doi: 10.1080/14703290601081332
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón, F.J., Santos, M., y Palacios, A. (2013). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12 (1), 1-23 (en prensa).
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1). Recuperado de: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu>
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28 (4), 291-344. Doi: 10.1007/BF01006402
- Feldman, K. A. (1989). Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-194.
- Flórez, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77-93.
- Gargallo, B., Sánchez, F.J., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1.681-5.653.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S.G. Brown, A. (ed.) (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2 (15), 130-151.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J. y López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en

- diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 218-233. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184. Doi: 10.1080/0307507042000190778
- Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page-SEDA.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49.400-49.425.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López-Pastor, V.M. (coord). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., Martínez, L.F. y Julián, J.A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U*, 1 (2), 1-19.
- López-Pastor, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13 (3), 317-340. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- McEllan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29 (3), 311-321.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J.A. y López-Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V.M. López-Pastor (Coord.). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34.355-34.356.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33.848-33.853.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2.842-2.846.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

- Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2.846-2.851.
- Reyes, J.R., Valdés, A. y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 557-574.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibañez, V. (1999) Aprender a regular y a autorregularse, en J.I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje Estratégico*. (pp. 301-325). Madrid: Santillana.
- Tejedor, F.J. (coord). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.
- Trillo, F. (2005) *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Trillo, F. y Porto, N. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Valles, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>
- Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis, J.C. y Manrique, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4.

ARTÍCULO ORIGINAL

De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria

Javier Amores Fernández
amoresf@unizar.es

Maximiliano Ritacco Real
ritacco@unizar.es

Universidad de Zaragoza

RESUMEN. El objetivo del estudio es analizar la visión del profesorado que impartía PCPI en relación con su utilidad en el contexto socioeducativo actual y conocer las perspectivas de futuro de su alumnado. La investigación se ha desarrollado en 50 centros educativos de la provincia de Granada partiendo de un método mixto de investigación. A pesar de todas las limitaciones inherentes a cualquier medida destinada a disminuir las altas tasas de fracaso escolar, hay que valorar positivamente el programa (ahora Formación Profesional Básica) como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos del sistema educativo ordinario.

PALABRAS CLAVE. Educación Secundaria Obligatoria, Atención a la Diversidad, Fracaso Escolar, Exclusión Educativa

The Initial Professional Qualification Programs (IPQP) as a prevention measure of school failure, to Vocational Basic Training. A study about the success and failure of Secondary Education students at risk of educational exclusion

ABSTRACT. The objective of the study is to analyze the vision of teachers who taught PCPI regarding its usefulness in the current social and educational context and know the prospects of their students. The research was developed in 50 educational centers of the province of Granada starting with a mixed method research. Despite all the limitations inherent in any measure to reduce the high rates of school failure, we must value positively the program (now Vocational Basic Training) as a last chance offered to students who, due to several reasons, have been excluded from the mainstream educational system.

KEY WORDS. Secondary Education, Attention to Diversity, School Failure, Educational Exclusion.

Fecha de recepción 15/07/2014 · Fecha de aceptación 28/04/2015
Dirección de contacto:
Francisco Javier Amores Fernández
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza
C/ Pedro Cerbuna, 12
50009 ZARAGOZA

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Introducción

El presente estudio forma parte de una línea de investigación del

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que desarrolló como Investigador Principal D. Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, a través de un Proyecto I+D+i de título “*Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*”¹.

Son muchas las medidas que se han venido aplicando para el conocimiento de los factores que inducen al fracaso escolar. Sin embargo, está pendiente un acercamiento más fino a las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros (IESs), a sus trayectorias personales, y al diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta.

En este sentido, y en referencia al estado de la cuestión, el concepto de *alumnos en riesgo*, que es objeto de un amplio estudio en la literatura especializada (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2006; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004, Vidal, 2009) alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Tomando como referencia la UE, el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar en la educación obligatoria más altas que la media, aunque hay diferencias significativas entre las diferentes CCAA (Calero, 2007; Teese et al., 2006; IVEI, 2007). Igualmente, los índices de repetición, no idoneidad, promoción social, absentismo y abandono del sistema sin la titulación debida a la edad de dieciocho años nos sitúan, por desgracia, entre los primeros puestos de

los mismos países de referencia, como muestra el Informe FOESSA (Renes Ayala, 2008). Esta situación se agrava entre la población inmigrante.

El problema es suficientemente relevante y uno de los principales objetivos políticos en el ámbito de la educación en Europa y en España. Por eso, el abandono y fracaso escolar ha formado parte de la política educativa de los últimos años y está entre los objetivos primeros del actual proyecto de Ley. Desde mediados de los noventa se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a la población escolar de mayor riesgo de exclusión y de fracaso, sin embargo, el problema persiste.

Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, Compensación Educativa, Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y otros con denominaciones diferentes según cada Comunidad Autónoma, han representado, por un lado, políticas y prácticas de tipificación y categorización de alumnos y, por otro, su derivación hacia determinadas medidas escolares con sus correspondientes diseños organizativos, curriculares y procesos de enseñanza y aprendizaje e iniciación profesional.

Sin embargo, si se pretende obtener una mayor efectividad, se requiere una descripción y comprensión más profunda y precisa de algunas de las facetas de las medidas extraordinarias de atención a los estudiantes con dificultades más severas, así como, dada la diversidad de las políticas autonómicas, una cierta mirada de conjunto que nos ayude a entender a nivel macro y micro este tipo de políticas, su desarrollo y resultados.

1.2. Antecedentes

Las investigaciones realizadas en España, en unos casos, se han centrado en una mirada más bien escolar, mientras que en otros se ha investigado la conformación y las respuestas al riesgo en otros contextos formativos, concretamente referidos a la cualificación profesional. Conocer a nivel macro y micro la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados, y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas, ya que los datos disponibles revelan que existen diferencias dignas de atención en distintas Comunidades Autónomas (Escudero y Bolívar, 2008).

Estudiar el complejo y controvertido fenómeno del fracaso escolar lleva consigo acercarse a la problemática realidad de la exclusión social y educativa. En los últimos años se ha producido un desplazamiento terminológico en el uso de la noción de fracaso escolar hacia la noción de *exclusión educativa* (Castel, 2004; Luengo, 2005) a la hora de conceptualizar un conjunto de realidades heterogéneas que rodean el universo conceptual del fracaso: bajos rendimientos académicos, absentismo escolar, desenganche afectivo de la escuela, abandono prematuro de la educación obligatoria sin la graduación correspondiente. Además de estas dimensiones que atañen directamente a los resultados y trayectorias de los estudiantes, también acoge en su interior manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadecuadas o insatisfactorias, así como las vivencias y reacciones negativas de los

estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero y Bolívar, 2008).

Un indicativo de la importancia del problema es el creciente número de estudios relacionados con los Programas de Garantía Social, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y otras medidas de respuesta a la diversidad, como por ejemplo: Sales, Moliner y Moliner (2010), Marhuenda y Navas (2004), Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés (1998), González, Méndez y Rodríguez (2009), Merino, García y Casal (2006), Zacarés y Llinares (2006), Escudero y otros (2013), entre otros.

1.3. Hacia la Formación Profesional Básica (FPB). El Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Hasta el pasado curso escolar 2013-2014 el Programa de Cualificación Profesional Inicial (en el presente curso sustituido por la Formación Profesional Básica regulada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad) se encontraba dentro de ese grupo de medidas que ofrecía el sistema educativo español como estrategias de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad de los alumnos en riesgo de exclusión educativa y social. Regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE), sustituía al Programa de Garantía Social que, en su momento, fue regulado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), introduciendo varias modificaciones con respecto a estos.

El PCPI se concebía como una medida destinada a que alumnos en riesgo de fracaso y abandono prematuro del sistema educativo, alcanzaran

competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales², creado por la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2; Decreto 231/2007, art. 22.3).

El tipo de alumnado que hasta el pasado curso accedía a este programa lo constituían jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Solían proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección mostrando una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general. Por regla general procedían de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, laboral, etc. Por tanto, llegaban con una actitud de rechazo hacia el ámbito educativo. En respuesta a esta necesidad, el PCPI se implementaba como una medida de atención a la diversidad destinada a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la ESO.

El programa se estructuraba en dos cursos académicos, el primero de carácter obligatorio organizado en módulos específicos ligados a la formación profesional ofrecida por el perfil de cada PCPI (incluía horas prácticas en empresas del sector profesional) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y libre configuración). El segundo curso, de carácter voluntario, estaba organizado en torno a tres módulos: de comunicación, social y científico-

tecnológico. La principal novedad frente a los Programas de Garantía Social era la posibilidad de obtención de la titulación del Graduado en Secundaria.

A partir de este marco de referencia emerge el estudio que aquí se presenta con la finalidad de evaluar el PCPI (ahora Formación Profesional Básica, FPB) en la provincia de Granada y concretando una serie de objetivos específicos:

- a) Analizar la realidad socioeducativa del PCPI de los centros educativos de la provincia de Granada.
- b) Conocer la percepción del profesorado que imparte el PCPI en relación con la utilidad del programa en el contexto socioeducativo actual, y centrando la atención en aquellos aspectos que condicionan o pueden determinar el éxito o el fracaso del programa.
- c) Estudiar las expectativas de futuro del alumnado que accede a este tipo de programas.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

De acuerdo con los objetivos que van a guiar el proceso de investigación, se consideró oportuno utilizar una metodología *híbrida o mixta* (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo. En concreto, la investigación sigue un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo utilizado: *QUAN → qual*.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 50 centros de Educación Secundaria con

PCPI entre su oferta educativa, éstos representan un 90,9% del total de centros de este tipo en la provincia de Granada. De estos centros un 67,27% son públicos y un 23,63% son concertados. La cantidad total de centros públicos, concertados y privados que existen en la provincia de Granada, que imparten este programa, representan el 76,6% (42 centros), 23,64% (13 centros) y 0% (0 centros), respectivamente.

La población que da paso a la selección de la muestra cuantitativa del estudio está constituida por todos los profesores y alumnos que forman parte del PCPI en la provincia de Granada. El número de profesores que imparten clase en este programa es de 345 y el número de alumnos matriculados al comienzo del curso académico 2011/2012 en estos programas fue de 1.729. Los cuestionarios se aplicaron durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2011/2012.

Para este estudio toda la población fue invitada a cumplimentar los cuestionarios, y se obtuvieron un total de 213 respuestas en el caso de los profesores del programa, que constituye el 62,13% de la población y de 803 respuestas en el caso de los alumnos, lo que supone un 46,44% de la población.

En relación con el profesorado de PCPI de la provincia de Granada, según la variable “sexo” en la muestra estudiada participaron 107 profesores (50,2%) y 106 profesoras (49,8%). En cuanto al curso académico participaron un 53,7% de primer curso de PCPI, un 38,4% de segundo curso y un 7% que imparte clase en ambos cursos. El 21,1% del profesorado encuestado posee una experiencia profesional superior a 15 años. En relación con la experiencia docente en PCPI (o en Programas de Garantía Social), el

64,3% posee menos de 5 años de experiencia, el 20,2% entre 5 y 10 años y el 15,5% restante más de 10 años de experiencia.

Respecto al alumnado de PCPI, según la variable sexo en la muestra estudiada participaron 587 chicos (73,1%) y 216 chicas (26,9%), de edades comprendidas entre los 15 y los 22 años. En relación con esta variable, el 73,8% de los alumnos se encuentra en el intervalo de edad de 15 a 17 años y el 26,2% restante en el intervalo de 18 a 22 años. En cuanto a la titularidad del centro participaron 554 alumnos de centros públicos (69%) y 249 alumnos de centros concertados. Según la variable curso participaron 429 alumnos de primero de PCPI (61,5%) y 309 alumnos de segundo (38,5%).

Por otra parte, en relación con el estudio cualitativo, los sujetos entrevistados responden a unos perfiles previamente establecidos por los investigadores. La finalidad de la entrevista es obtener información complementaria del profesorado acerca de su propia visión sobre distintos aspectos del programa. Para alcanzar el nivel de saturación se entrevistó a un total de 12 profesores. Los criterios tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los diferentes casos fueron: sexo, titularidad del centro, curso, módulo y materia que imparte, perfil profesional, años de experiencia docente y años de experiencia en este tipo de programas. Participaron 6 profesores y 6 profesoras con una amplia experiencia en este tipo de programas (entre 5 y 18 años), 5 profesores de centro público y 7 de centro concertado. Según la variable “curso”, 7 profesores de primer curso y 5 de segundo.

2.3. Instrumentos

Para la realización de este trabajo se emplearon dos modelos de cuestionarios (escala tipo Likert), que responden a un proceso de elaboración propia para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación.

El cuestionario dirigido al profesorado quedó configurado por 57 ítems organizados en 7 dimensiones: a) consideración e importancia del programa como medida de prevención del fracaso escolar; b) caracterización del alumnado (motivaciones, procesos y causas del abandono escolar temprano); c) administración educativa; d) planificación, currículum y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; e) formación específica del profesorado, funcionamiento general del programa; y f) aspectos para la mejora.

El cuestionario dirigido al alumnado quedó configurado por 29 ítems organizados en 4 dimensiones: a) vivencia de la escolaridad desde el PCPI; organización modular del programa; c) motivaciones y causas del fracaso escolar; y d) perspectivas de futuro.

Dichos cuestionarios tienen una primera parte en la que se solicita a los encuestados los siguientes datos socio-demográficos (variables independientes):

- Cuestionario profesorado: sexo, edad, titulación académica, situación laboral, experiencia profesional, experiencia docente en PCPI o PGS, materia que imparte en el programa y titularidad del centro.

- Cuestionario alumnado: sexo, edad, curso, repetición de curso, nivel de formación y profesión del padre y de la madre y titularidad del centro.

Para la validación de contenido de los dos modelos de cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de 13 expertos en la temática que, de manera general, realizaron comentarios y observaciones de los distintos ítems contemplados. En conjunto, los jueces emitieron una valoración positiva de todos los ítems, ofreciendo algunas recomendaciones de agrupación o desglose de ítems, así como la clarificación de algunos enunciados. Tras la validación de jueces y partiendo de las observaciones y aportaciones recibidas, se procedió a introducir, suprimir y modificar diferentes aspectos de forma y contenido de los cuestionarios, pero sin que la estructura general se viera alterada.

Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto. Se pasaron los cuestionarios en dos centros, uno de ellos concertado en el que participaron 30 alumnos de 2 grupos de diferentes perfiles profesionales de primer curso, y 7 profesores. De otro lado, se aplicaron los cuestionarios en un centro público en el que participaron 30 alumnos de primer y segundo curso, y 8 profesores de PCPI. El profesorado cumplimentó el cuestionario realizando observaciones sobre forma y contenido para detectar posibles errores, añadiendo algunos ítems, eliminando otros, etc. Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los alumnos, el profesorado responsable fue anotando las posibles dificultades a la hora de cumplimentarlos. Los cuestionarios se elaboraron a partir de su aplicación al alumnado y de las observaciones y comentarios del profesorado de PCPI (muestra piloto)

En relación con la parte cualitativa de la investigación, el guión de entrevista (semi-estructurada) fue elaborado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos. Basándose en este análisis, y teniendo

en cuenta la literatura sobre la temática y las dimensiones de estudio de los cuestionarios, se delimitaron las cuestiones que guiaron las entrevistas realizadas organizadas en torno a 7 dimensiones: a) datos socio-demográficos y profesionales; b) alumnado; c) administración y currículum; d) centro educativo; e) profesorado; y f) valoración general y aspectos para la mejora. El objetivo de entrevistar a profesores de PCPI es conseguir un mayor entendimiento y acercamiento a las respuestas ofrecidas por los profesores y los alumnos en los cuestionarios aplicados.

2.4. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos recabados de los cuestionarios se efectuó a través de técnicas cuantitativas, mediante el programa SPSS Statistics 20, referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación. Por ello han sido tratados a dos niveles, descriptivo e inferencial: a) a nivel descriptivo se han utilizado las medidas de tendencia central, como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos, b) a nivel inferencial, se han desarrollado pruebas de contraste de tipo no paramétrico (tablas de contingencias chi-cuadrado de Pearson) así como otro análisis multivariante de interdependencia más complejo como el análisis factorial.

Por otra parte, el análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas fue utilizado en distintas fases con el objetivo de apoyar los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados. En la primera fase se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad. En esta etapa, se aplicó el “análisis de

contenido” con el objetivo de establecer *unidades de registro*³. En la segunda fase las *unidades de registro* ya extraídas fueron clasificadas y reducidas en *indicadores* o *unidades de análisis*⁴ todo ello para establecer una cierta organización de los mensajes de las notas de campo y transcripciones. Como resultado, se logró identificar y clasificar una serie de *pre-categorías* en donde se expresaban la visión y opiniones de los profesionales de las cuales surgió un *sistema de categorías emergentes*⁵. Por último, dentro de cada *categoría*, se estableció un *índice de frecuencia categorial (IFC)*⁶.

Además, se utilizó el programa MAXQDA 11 para aplicar un análisis vertical sobre la visión de cada uno de los entrevistados y un análisis horizontal que permitió establecer relaciones entre las distintas categorías y sub-categorías emergentes.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos de los aspectos socio-demográficos de ambos cuestionarios, la dimensión de análisis “consideración e importancia del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar” del cuestionario dirigido al profesorado, la dimensión “perspectivas de futuro” del cuestionario dirigido al alumnado y la información recogida en las entrevistas, de acuerdo con los objetivos propuestos.

3.1. Valoración general del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar

El análisis descriptivo de los datos, obtenidos en el cuestionario aplicado en la muestra de profesores de PCPI de la provincia, ha permitido extraer información muy significativa sobre la percepción del profesorado respecto del

grado de éxito obtenido tras la implementación de los programas en los centros. En este ámbito de análisis, la opinión del profesorado se adentra en la consideración de los PCPI desde una perspectiva general, valorando su

importancia en el sistema educativo actual como un programa que atiende la diversidad y trata de erradicar o disminuir el fracaso escolar de los alumnos en riesgo.

Valoración general de los PCPI	VALORACIÓN ⁷				X	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
1. Me parecen necesarios	5 (2,3)	21 (9,9)	68 (31,9)	119 (55,9)	3,41	0,764
2. Me parecen efectivos para que el alumno obtenga el título de Graduado en ESO	24 (11,3)	39 (18,3)	72 (33,8)	78 (36,6)	2,96	1,001
3. Me parecen efectivos para que logre una formación de base que le permita seguir estudiando	12 (5,6)	23 (10,8)	85 (39,9)	93 (43,7)	3,22	0,852
4. Me parecen efectivos para que logre una formación que le permita transitar al mundo del trabajo	14 (6,6)	28 (13,1)	88 (41,3)	83 (39,0)	3,13	0,878

Tabla 1. Valoración general de los PCPI

Un alto porcentaje de los profesores encuestados, casi un 56%, considera los PCPI totalmente necesarios en nuestro sistema educativo, y 31,9% está de acuerdo en la necesidad de ofertar estos programas en los centros educativos. Por tanto, la inmensa mayoría de los profesores avala la validez de estos programas, y considera que es necesaria su oferta como parte del sistema educativo.

“El PCPI es una segunda oportunidad que ofrece el sistema educativo. Estos niños estarían obligados a estar hasta la edad de 16 años siendo un sacrificio para ellos y deseando terminar, niños carne de cañón de cualquier trabajo mal pagado y muy trabajado. Este programa es una oportunidad y considero que cuando ves que esos niños son capaces y han pasado los años, porque en 17-18 años tienes mucho seguimiento de muchos alumnos, y ves que son capaces de hacer las mismas cosas que los demás pues veo que es una

buenísima oportunidad para ellos” (HL1-HL2).

El desconocimiento inicial (transformación de PGS en PCPI) del profesorado respecto de los PCPI produjo una cierta reserva sobre su utilidad práctica y, por tanto, de la necesidad de incorporar estos programas en el sistema educativo. En las entrevistas se observa la desconfianza inicial del profesorado sobre los beneficios que los PCPI podrían reportar al sistema educativo en general y al alumnado en particular. Esta desconfianza no se refleja en los resultados del cuestionario porque tras la puesta en funcionamiento de los PCPI en los centros, y después de una valoración de los resultados reales, la mayoría cambia de opinión y considera que el PCPI es un mecanismo necesario y muy útil para acabar con el abandono temprano.

“(…) al principio no le veía sentido y creía que era una medida de segregación del alumnado difícil de cursar la ESO. Sin embargo, cuando estoy dentro del

PCPI lo he visto muy bueno, muy adecuado y una satisfacción importante cuando observas que el cambio que dan los niños es notable. Estoy de acuerdo con su planteamiento, para quién está dirigido y cómo está dirigido” (AG2).

“(…) a mí no me parece mal como última posibilidad para jóvenes que realmente no puedan seguir el currículum ordinario de la etapa pero en ningún caso como una medida para liberar las clases de secundaria obligatoria de niños con mal comportamiento, que es en lo que se está convirtiendo, chicos con mal comportamiento y alumnos inmigrantes” (VT1).

El PCPI es una buena herramienta para mejorar el rendimiento y prevenir el consiguiente fracaso escolar una vez que el alumno ha sido etiquetado como no válido para continuar su formación en el sistema ordinario, pero no incide en la verdadera causa del problema durante la escolarización obligatoria. En este sentido hay que tener en cuenta que los factores que originan el problema no son únicamente de tipo social, o atribuibles al alumno, sino que también existen factores relacionados con un mal funcionamiento del sistema educativo, sobre los que se podría incidir en una etapa más temprana evitando que determinados alumnos acaben siendo catalogados como fracasados, y de esta forma, se podría reducir el número de alumnos que acaban cursando PCPI. Para estos alumnos el PCPI es la única herramienta, junto con el PDC, que logra prevenir el fracaso escolar y la exclusión educativa.

Se preguntó al profesorado si estos programas son efectivos para que el

alumno consiga el Graduado en ESO. Las respuestas ofrecen un panorama muy alentador, pues el 70,4% considera que el PCPI es una buena herramienta para que alumnos en riesgo de exclusión educativa consigan un título que les proporcione nuevas vías de incorporación al sistema.

“(…) tanto los antiguos PGS como los nuevos PCPI son programas bastante positivos y ayudan a que una gran parte de nuestros jóvenes consigan sus objetivos. Antes el niño que no llegaba a 4º, se iba a la calle sin nada, ahora por lo menos le damos la oportunidad de conseguir el título de ESO” (SJB1).

Los datos de la Comunidad Autónoma de Andalucía correspondientes al curso 2011/2012 confirman las opiniones expresadas por la mayoría de los profesores encuestados, pues 3.584 jóvenes andaluces obtuvieron el título de ESO tras cursar el segundo curso de PCPI.

No obstante, se observa que un porcentaje nada despreciable (11,3%) de los profesores encuestados no está de acuerdo con la efectividad de estos programas para conseguir la titulación básica. Estos profesores opinan que el hecho de conseguir la titulación de graduado en ESO no significa que el alumno consiga las competencias mínimas de la etapa de Secundaria, puesto que el nivel exigido en segundo curso de PCPI es muy bajo, incluso inferior al nivel de los PDC.

“De todas formas, sí tienen éxito pero realmente el nivel que adquieren es muy bajo” (VT1).

Otro de los logros de los PCPI es su capacidad de reenganche de alumnos en riesgo de fracaso al sistema educativo. El 83,6% de los profesores

encuestados opina que estos programas son efectivos para lograr en los alumnos una formación de base que les permita seguir estudiando.

“(…) me parecen muy positivos, son la última oportunidad que ellos tienen pero necesitan ese enganche y necesitarían que el profesorado tuviera unas características especiales y una formación específica, y funcionan, estos programas funcionan” (JBL1).

Una amplia mayoría de profesores (80,3%) considera que el programa es efectivo para lograr en el alumno en riesgo de exclusión una formación que le permita transitar al mercado laboral.

“(…) ellos consiguen una cualificación profesional de nivel uno, lo que supone que puedan trabajar acreditando esa cualificación profesional aunque eso no vale sobre el papel, lo que vale es que lo sepan hacer” (AM1).

En este sentido, la realización del módulo de formación en centros de trabajo, es decir, las prácticas en empresas relacionadas con el perfil profesional del programa, juegan un papel muy importante en la incorporación de estos alumnos en el mundo laboral ya que salen al mercado no sólo con conocimientos teóricos sino sobre todo prácticos.

“(…) los niños de PCPI necesitan un rodaje previo para poder mandarlos a la empresa, pero la experiencia es muy positiva. Además aquí como nos movemos en temas de hostelería hay bastantes posibilidades de trabajos eventuales en fines de semana que necesitan extras. Hay muchos chicos que se quedan enganchados si han funcionado bien en la empresa con

pequeños trabajos que son para ellos súper estimulantes” (HM1).

Si bien, en la mayoría de los casos, los trabajos que consiguen los alumnos gracias a las prácticas realizadas en el PCPI son precarios, eventuales y no requieren de alta cualificación, se los considera muy importantes en su formación, al adquirir experiencia laboral de cara al futuro, y por qué no, aumentar su autoestima. Uno de los principales logros de las prácticas realizadas es que realmente preparan al alumno para el mundo laboral adquiriendo hábitos de conducta muy saludables que los ayudan a madurar como personas.

3.2. Resultados: éxito versus fracaso del programa

Respecto del éxito de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los datos⁸ son reveladores: casi el 40% del alumnado andaluz que cursa Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que mantienen en el sistema a los estudiantes con más dificultades y por tanto abocados al fracaso escolar, logra titularse en ESO.

Según el 67,6% de los profesores de la muestra de estudio, los resultados de aprendizaje que se están alcanzando son satisfactorios, de hecho gracias a los PCPI se consigue volver a enganchar en el estudio a un número considerable de los alumnos (56,8%).

“(…) el 80% incluso algunos años un porcentaje mayor de los alumnos de PCPI de nuestro centro se reengancha al sistema, si no es con la formación profesional, es con el segundo año de PCPI” (HL1-HL2).

Resultados obtenidos con el PCPI	VALORACIÓN				X	SD
	N (1)	A (2)	D (3)	T(4)		
5. Los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios	5 (2,3)	64 (30,0)	108 (50,7)	36 (16,9)	2,82	0,731
6. Se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos	15 (7,0)	77 (36,2)	86 (40,4)	35 (16,4)	2,66	0,834
7. Se consigue restablecer el interés del alumnado al que se atiende	10 (4,7)	73 (34,3)	104 (48,8)	26 (12,2)	2,68	0,746

Tabla 2. Resultados obtenidos con el PCPI

Los datos ofrecidos por la Junta de Andalucía en relación al reenganche educativo⁹ de los alumnos de PCPI evidencian que más de la mitad del alumnado de PCPI, que logra el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se reengancha a los estudios y se matricula en Ciclos Formativos de Grado Medio o en Bachillerato. De esta forma, los PCPI no sólo logran rescatar del fracaso escolar a los estudiantes con mayores dificultades que recalcan en estos programas, sino que están consiguiendo combatir el abandono educativo temprano animando a los jóvenes a proseguir estudios post-obligatorios. De los 3.584 jóvenes que lograron sortear el fracaso escolar, 2.106 alumnos decidieron proseguir su formación, lo que representa un 59%. La mayoría de ellos (1.917 alumnos) optó por enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio (91,03%), mientras que 189 se matricularon en 1º de Bachillerato.

Otro aspecto analizado en el cuestionario es si con el PCPI se consigue restablecer el interés del alumno por la formación. Los resultados indican que un alto porcentaje de los profesores encuestados (61%) considera que efectivamente se consigue este objetivo. Tras el paso por el PCPI se consigue cambiar el comportamiento y la actitud de los alumnos, y así lo manifiestan algunos de los profesores entrevistados.

“Se nota un cambio, por eso yo tengo muchísima confianza en los PCPI porque después de tantos años siguiendo a niños que han entrado en un PCPI veo que con muchos de ellos se hace realmente un milagro” (HM1).

3.3. Perspectivas de futuro del alumnado de PCPI

Las perspectivas académicas son un factor de motivación percibido como fundamental. Están marcadas por el grupo de pares (a fin de no destacar ni para bien ni para mal) y, en menor medida, por la familia, pero se redefinen con la experiencia educativa, sobre todo con los retrasos que acumulan esfuerzos pendientes. Esto se agrava al darse cuenta de que “lo obligatorio” no es suficiente y deberían seguir estudiando (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010).

Más de la mitad de los alumnos de primer curso de PCPI (58,6%) está muy interesado en continuar su formación con el segundo curso del programa. El 22,5% está interesado en continuar y el 18,6% restante no piensa proseguir sus estudios de PCPI. Un 64,9% tiene la intención de acceder al mundo laboral tras conseguir el título de ESO. El 35,1% restante no está interesado en conseguir un trabajo una vez finalizado el programa con éxito.

Perspectivas de futuro del alumnado de PCPI	VALORACIÓN				X	SD
	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)		
8. Si cursas primero de PCPI: Voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO	42 (8,5)	50 (10,1)	11 (22,5)	291 (58,6)	3,3 2	0,965
9. Cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo	122 (15,2)	160 (20,0)	230 (28,7)	290 (36,2)	2,8 6	1,073
10. Cuando obtenga el título de ESO mi intención es acceder a un Ciclo de Grado Medio	62 (7,7)	142 (17,7)	266 (33,1)	332 (41,3)	3,1 2	1,417
11. Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando	87 (10,8)	131 (16,3)	276 (34,4)	309 (38,5)	3,0 0	0,991
12. No me interesa demasiado seguir estudiando	343 (42,7)	253 (31,5)	136 (16,9)	71 (8,8)	1,9 2	0,972

Tabla 3. Perspectivas de futuro del alumnado de PCPI

El 74,4% está interesado en continuar con su formación en un ciclo formativo frente al 25,4% que no tiene intención de continuar. Destaca el alto número de alumnos de PCPI interesado en continuar estudiando al finalizar el programa (72,9% está de acuerdo o totalmente de acuerdo).

En definitiva, la mayoría de los alumnos encuestados están interesados en continuar estudiando para obtener el título de Graduado en ESO, es decir desean cursar el segundo año, esto es todo un logro del PCPI ante alumnos que parten de una gran desmotivación derivada del fracaso en la etapa anterior. No obstante, lo que más destaca es el hecho de que la mayoría tiene intención de continuar formándose en un ciclo formativo de grado medio relacionado con el perfil profesional del PCPI con el objetivo de acceder al mundo laboral y poder desempeñar un puesto de trabajo relacionado con las competencias profesionales adquiridas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En términos generales, los profesores encuestados valoran los programas de forma positiva, pues los consideran una medida necesaria por su

efectividad para reenganchar al alumno en el sistema educativo. Opinan que los programas proporcionan a éstos una formación de base que les permite seguir estudiando y/o transitar al mundo laboral. Asimismo, también estiman su efectividad como medio para obtener el título de Graduado en ESO. No obstante, un análisis más profundo evidencia problemas asociados a su aplicación real en los correspondientes centros educativos.

Con la aplicación de los programas se consiguen unos resultados satisfactorios de aprendizaje. Aprendizajes no sólo relacionados con los conocimientos académicos, sino con el comportamiento y la actitud de los alumnos, donde en muchos casos se encuentra el origen del problema del fracaso escolar. En este sentido, uno de los principales objetivos perseguidos por estos programas de atención a la diversidad es proporcionar al niño las habilidades necesarias para la vida en sociedad, contribuyendo a su maduración.

Los PCPI presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes. Un estudio de Zacarés y Llinares (2006), con alumnos y

profesores de PGS de la Comunidad Valenciana, concluía que los PCPI, de forma explícita o no, se convierten en contextos de maduración personal que pueden tener una clara incidencia en las trayectorias vitales de los jóvenes. Más allá de la finalidad cualificadora, los PCPI y otros recursos similares, se constituirán en poderosas herramientas de “*optimización evolutiva*” (Viguer, 2004).

Los profesores destacan que los alumnos de PCPI parten de una mala experiencia educativa, bien porque no han podido adaptarse a las exigencias de la educación ordinaria, o porque han presentado problemas de disciplina, lo que ha degenerado en una falta de motivación e interés por el estudio, así como en una baja autoestima. Perciben que sus estudiantes no son diferentes al resto e inciden en la necesidad de inculcarles buenos hábitos de estudio debido a que sus problemas no derivan de una falta de capacitación, sino de su baja actitud hacia el aprendizaje.

Por otro lado, se observa que el profesorado evita mencionar como causa del fracaso escolar, las propias deficiencias del centro en particular, o del sistema educativo en general, y se centra más en las propias características del alumno. En una investigación similar desarrollada sobre los Programas de Diversificación Curricular y de Garantía Social, Escudero y otros (2013) concluían:

“Parece seguir presente la fuerte convicción de que es poco significativo lo que se puede hacer para que aprenda un sector del alumnado que llega a la ESO con malas trayectorias previas y que, además, pertenece a un medio familiar y social desfavorecido en lo

económico, lo cultural y lo social. O se sale de ese círculo vicioso o por muchas cosas que se hagan y las buenas intenciones de ofrecer segundas oportunidades, el último tramo de la educación obligatoria seguirá siendo una zona de riesgos variados conducentes a resultados indeseables para bastantes chicos y chicas que lo cursan” (p. 301).

La opinión expresada por el profesorado invita a pensar que el PCPI, que debería ser la solución última, se termina convirtiendo en la única que se utiliza, desaprovechando las oportunidades de reenganche aplicables en las fases tempranas de este proceso acumulativo de desafección escolar. Proceso que puede empezar con problemas de absentismo escolar, a veces justificado por los padres de los alumnos que presentan problemas de disciplina, con una mala trayectoria académica, con bajas calificaciones, que acaba conduciendo al alumno a tener que repetir uno o varios cursos, lo que agrava el problema, pues está demostrado que aquéllos que están escolarizados en el curso que les corresponde tienen mejores perspectivas de futuro, desde un punto de vista académico.

Analizando las respuestas de las entrevistas, se interpreta que el éxito de los programas se asocia más a su flexibilidad y a la adaptación que hacen los profesores a las necesidades del aula, que a la estructura y diseño curricular. A pesar de los aspectos mejorables en su funcionamiento, el PCPI es una herramienta versátil que ofrece múltiples itinerarios para adecuarse a las necesidades y perspectivas de futuro de los estudiantes.

Marhuenda (2006) hace referencia a la “*conveniencia de que los PCPI acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo a los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro*” (p. 21). Parece que ésta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen Zacarés y Llinares (2006), y Bernard y Molpeceres (2006).

No hay duda respecto a que los PCPI pueden jugar un papel muy importante en el futuro de la educación española contribuyendo a disminuir las cifras de fracaso escolar y acercarlas a la media europea. Sin embargo, el futuro inmediato de estos programas es incierto dadas las últimas propuestas de reforma de la ley de educación anunciadas por el gobierno de España.

A pesar de todos los fallos inherentes a cualquier medida destinada a estos fines, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso. Alumnos que fracasan no sólo por dificultades de aprendizaje o por problemas personales relacionados con su entorno familiar, sino que también se estrellan contra un sistema educativo que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a sus necesidades.

NOTAS

¹ Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Plan Nacional de I+D+I Referencia SEJ2006-14992-C06-04 Vigencia 01/10/06-01/10/09. Este Proyecto, a su vez, formaba parte de uno coordinado por el profesor J.M. Escudero, de la Universidad de Murcia.

² El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) “*es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional*”. El nivel 1 de este catálogo hace referencia a la “*competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados*”.

³ Unidades de Registro: es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial (Porta y Silva, 2003).

⁴ Los indicadores o unidades de análisis: constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías (Porta y Silva, 2003).

⁵ Para Martínez (2006) la condición previa de todo proceso de categorización es “sumergirse” mentalmente en la realidad expresada buscando captar aspectos o realidades nuevas que enriquecen el significado. Para ello, el uso de esquemas de interpretación diseñando y rediseñando los conceptos resulta verdaderamente efectivo a la hora de “categorizar” (codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos) o clasificar las partes en relación con el todo.

⁶ El análisis de contenido da la posibilidad de establecer reglas de recuento (*Índice de frecuencia categorial –IFC–*) sobre los indicadores. En este caso se utilizó la *frecuencia valorativa*, que se refiere a la cantidad total de veces que un indicador se asocia con una serie de criterios determinados.

⁷ 1) Nada de acuerdo; 2) Algo de acuerdo; 3) De acuerdo; y 4) Totalmente de acuerdo.

⁸ Disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2012/Septiembre/nota_prensa_260912_PCPI

⁹ Disponible en:

<http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-la-00357/noticia-junta-senala-mas-mitad-alumnado-pcpi-logra-titulo-secundaria-prosigue-fp-bachillerato-20130104181530.html>

BIBLIOGRAFÍA

- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M^aA. y Zacarés, J.J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.
- Bernard, J.C. y Molpeceres, M^aA. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Calero, J. (dir.) (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 2^a ed. Sage: Thousand Oaks.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA 23/8/2007.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (coords.) (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Actas). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M., González, M^aT., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- González González, M^aT., Méndez García, R.M^a y Rodríguez Entrena, M^aJ. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3), 79-105.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE n° 238 04/10/1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n° 108, 04/05/2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE n° 295, 19/12/2013
- Lungo Navas, J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona y México: Ediciones Pomares.
- Marhuenda, 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, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social: Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología*, 9 (1), 123-146.

- Martínez, F., Escudero, J.M., González, M^aT., García, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Merino, R. García, M. y Casal, 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.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Renes Ayala, V. (2008). Pobreza y marginación, ¿ocho millones de pobres? *Documentación social*, 149, 93-128.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Moliner Miravent, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la perspectiva de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2^a ed. Sage: Thousand Oaks.
- Teese, R. et al. (2006). *Equity in education thematic review: Spain, country note*. OCDE.
- Vélaz de Medrano, C. (2006). Los programas de cualificación profesional inicial. *Temáticos Escuela*, 10-13.
- Vidal Fernández, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Zacarés, J.J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

ARTÍCULO ORIGINAL

Eficacia de un programa de intervención para la integración de procesos cognitivos superiores en la formación en didáctica de una lengua extranjera

Elvira Barrios
mebarrios@uma.es

Francisca Zaragoza-Canales
f.zaragoza@uma.es

María-José Carrillo-López
mjcarrillo@uma.es

Aurora Carretero-Ramos
auroracr@uma.es

Natalia Martínez-León
nataliaml@uma.es

Facultad de Educación
Universidad de Málaga

RESUMEN. Este artículo presenta un estudio destinado a evaluar la eficacia de una intervención dirigida a capacitar a futuros docentes de inglés en la incorporación a la enseñanza de un idioma de propuestas orientadas a desarrollar procesos cognitivos superiores. El estudio adoptó un diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente con medidas *pretest* y *posttest*. Los datos fueron analizados mediante procedimientos de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados evidencian la eficacia de la intervención al constatar que, tras la intervención, se produce en el grupo experimental una mejora sensible de las tres medidas utilizadas en la dirección promovida por el programa, con diferencias *pretest-posttest* estadísticamente significativas, mientras que, por el contrario, no se encuentran tales diferencias en ninguna de las variables en relación al grupo de control.

PALABRAS CLAVE. Formación de Profesores, Enseñanza de Lenguas, Procesos Cognitivos, Habilidades de Pensamiento

Evaluating the Efficacy of an Instructional Program for the Integration of Higher Order Thinking Skills into Foreign Language Teaching Education

ABSTRACT. This article presents a study aimed at evaluating the efficacy of an intervention program intended to train prospective English teachers in integrating foreign language teaching and higher order thinking skills. A *pretest-posttest* quasi-experimental design was used, in which intact groups of subjects were used. The data were analyzed by means of descriptive and inferential statistics. Results show the efficacy of the intervention as the experimental group improved noticeably after the intervention in the three variables, with statistically significant *pretest-posttest* differences whereas no such differences are found in any of the variables in the control groups.

KEY WORDS. Teacher Education, Language Teaching, Cognitive Processes, Thinking Skills

Fecha de recepción 15/07/2014 · Fecha de aceptación
17/04/2015

Dirección de contacto:
María Elvira Barrios Espinosa
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de
Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 25
Campus de Teatinos
29010 MÁLAGA

1. INTRODUCCIÓN

Resulta paradójico que, a pesar de que tanto en el discurso de la pedagogía de la instrucción como en los currículos escolares se haya insistido desde hace décadas en la relevancia de que el sistema educativo fomente en el alumnado habilidades cognitivas de carácter instrumental que le permitan, por ejemplo, construir su conocimiento, afrontar con éxito la resolución de un problema complejo o generar respuestas creativas a situaciones cambiantes y novedosas, la práctica de la enseñanza sigue centrándose en muchos casos en la enseñanza de los contenidos temáticos propios de las distintas materias.

A su vez, la investigación en el ámbito de la cognición estableció de manera concluyente hace ya más de veinticinco años que actividades elementales de aprendizaje como la lectura, la escritura o el cálculo demandan el concurso de operaciones mentales de razonamiento o habilidades de orden superior (Resnick, 1987); en este sentido, la estimulación de estas habilidades cognitivas complejas ha de concebirse como una característica definitoria de todo aprendizaje y no únicamente del que se produce en los estadios más avanzados de la educación.

Por otro lado, el avance vertiginoso en conocimientos y las constantes transformaciones sociales, tecnológicas y económicas en el mundo contemporáneo exigen del individuo capacidades cognitivas flexibles y altamente sofisticadas con las que afrontar con éxito estos cambios (Bagnall, 2000; Cornford, 2002). De hecho, organismos e instituciones, tanto supranacionales como nacionales y regionales, se afanan últimamente por

establecer directrices y plantear actuaciones con las que favorecer el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006) y formar a ciudadanos proactivos y emprendedores (Programa de Aprendizaje Permanente. Comisión Europea, 2012), objetivos para cuyo logro es indispensable la adquisición de dichas capacidades.

Ahora bien, como reconoce la bibliografía especializada (p. ej., Marzano et al., 1988; Resnick, 1987), una caracterización precisa de estas capacidades cognitivas sofisticadas es escurridiza, como consecuencia de la multiplicidad de conceptualizaciones, definiciones y clasificaciones. No obstante, distintas caracterizaciones de las habilidades cognitivas de orden superior coinciden en incluir entre ellas las involucradas en los procesos siguientes: análisis, inferencia, identificación de causas, elaboración de conjeturas, extracción de conclusiones, comparación y contraste, resolución de problemas, toma de decisiones, generación de respuestas creativas y pensamiento crítico. Su naturaleza compleja, su funcionamiento alejado de métodos algorítmicos, su capacidad para generar una gama de soluciones y su autorregulación representarían señas de identidad de estas habilidades (Anderson y Krathwohl, 2001; Moseley et al., 2004; Marzano et al., 1988; Resnick, 1987; Schwartz y Parks, 1994). A este respecto, y como apunta Zohar (2006), la denominación “habilidades (o estrategias) de pensamiento de orden superior” se ha asimilado frecuentemente en la literatura especializada a toda actividad cognitiva más allá de las categorías de comprensión y aplicación de la taxonomía de Bloom (Bloom, 1956).

Un nutrido cuerpo de investigaciones viene demostrando desde hace años de manera consistente que determinadas estrategias didácticas contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento complejas y que el docente juega un papel crucial en el desarrollo de estas habilidades (Fung y Howe, 2012; McGuinness, 2005). A este respecto, frente a la alternativa de programas genéricos disociados de

contenido temático que prescriben una serie de sesiones, cada una en torno a una habilidad o conjunto de ellas (p. ej., Adey, Robertson y Venville, 2001; De Bono, 1991; Feuerstein, 1980; Nickerson, Perkins y Smith, 1985), existe en la actualidad un creciente número de investigaciones cuyas conclusiones abogan por la fusión de instrucción en habilidades cognitivas y contenido disciplinar (McGuinness, 1999; Mercer, 2004; Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano, Goicoa y Cardelle-Elawar, 2009; Wegerif, 2010).

En el terreno concreto de la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, esta enseñanza paralela de idioma y habilidades de pensamiento ha sido escasa, tal como apunta Pica (2000). No obstante, desde hace algo más de diez años, tanto organismos como docentes e investigadores han comenzado a prestar atención a la relevancia de las habilidades de razonamiento en el aula de lengua extranjera. A este respecto, el diseño curricular inglés adoptó un currículo en 1999 en el que explícitamente se contempla la integración de estas habilidades en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (DfEE, 1999); además, hay investigaciones en esta área que se han centrado en las características del discurso y del diálogo en el aula, y han constatado el papel clave del docente en la promoción de estas habilidades a través de las características de la interacción que establece con el alumnado (Alnofaie, 2012; Dantas-Whitney, 2002; Hashemi y Ghanizadeh, 2012; Li, 2011). Asimismo, se han encontrado fuertes correlaciones entre el razonamiento inductivo y el aprendizaje exitoso de idiomas (Csapó y Nikolov, 2009), la mejora del aprendizaje del idioma al aplicar destrezas de razonamiento (Lin y Mackay, 2004) y mayores niveles de conciencia del propio aprendizaje a través del empleo de destrezas metacognitivas (Allen, 2004; Beckett y Slater, 2005; Porto, 2007).

Este método, según el cual las habilidades cognitivas se enseñan integradas en las áreas curriculares, conocido como método o enfoque “por infusión” (en inglés, *infusión method* o

infusión approach) (Beyer, 1997; McGuinness, 1999; Schwartz, 1987; Tishman, Perkins y Jay, 1995), presenta las ventajas de que el propio contenido temático aporta situaciones auténticas en las que es posible contextualizar la formación en habilidades de pensamiento (Burke y Williams, 2008; Resnick, 1987) y de que favorece mayores cotas de transferencia, tanto de los procesos trabajados como de la información adquirida (Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano, Goicoa y Cardelle-Elawar, 2009).

Consecuentemente, el método de infusión está supeditado a la capacitación del profesorado en una metodología que armonice de forma efectiva enseñanza de contenido temático y desarrollo de habilidades cognitivas (Adey, 2006). A este respecto, entendemos que una de las causas de la divergencia arriba aludida entre los propósitos de políticas educativas sustentados en fundamentos pedagógicos, por un lado, y la realización de éstas en las aulas, por otro, estriba precisamente en la falta de capacitación del profesorado para estimular habilidades complejas de razonamiento a través de su metodología docente.

Precisamente, el estudio que recoge este artículo está ligado a una intervención en el campo de la formación inicial –y, más concretamente, en la preparación de docentes para la enseñanza de inglés como lengua extranjera– orientada a integrar contenido relacionado con la didáctica y las habilidades cognitivas de rango superior. La intervención, formalizada como proyecto de innovación universitaria, estuvo motivada por el hecho de que, a lo largo de nuestra experiencia como formadoras de profesorado de idioma, hemos advertido con frecuencia que las actividades de aprendizaje que diseña nuestro alumnado, bien como parte del componente práctico de las asignaturas o bien en su período de Prácticas de Enseñanza, cuyos destinatarios son estudiantes del sistema escolar: a) plantean un bajo nivel de desafío cognitivo al alumnado para quienes las diseñan, involucran un número reducido de procesos cognitivos y/o activan habilidades

cognitivas de nivel inferior (por ej. recordar o reconocer), b) exigen una única respuesta correcta y c) eluden la incorporación de estrategias metacognitivas de aprendizaje. A este respecto, la intervención pretendía paliar este déficit detectado, diseñando y modelando en nuestra enseñanza estrategias de formación destinadas deliberadamente a estimular en nuestro alumnado una gama de operaciones mentales –particularmente de nivel superior y asociadas a la metacognición– y concienciarlos (mediante sensibilización, experimentación como alumnado e implicación activa en la elaboración de actividades de aprendizaje) de la relevancia de contemplar e incorporar esta vertiente del aprendizaje en su futuro ejercicio profesional como docentes. Entendemos que la capacitación del futuro profesorado de educación obligatoria en el desarrollo de procesos cognitivos superiores puede revertir en la mejora de los procesos didácticos que ponga en marcha este colectivo en el ejercicio de su profesión.

En este contexto, la finalidad que perseguía este estudio era el constatar la incidencia de la intervención innovadora en la generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores en torno a un texto informativo de lectura en inglés, en la identificación del nivel de las habilidades cognitivas provocadas por actividades de aprendizaje de inglés como lengua extranjera y en una medida estandarizada de evaluación de la inteligencia creativa.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Diseño

El estudio adoptó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1963) y medidas antes y después de la intervención.

2.2. Hipótesis

Basándonos en la exposición teórica anteriormente explicada, en la que se fundamenta el programa de intervención seguido por el grupo experimental, esperamos obtener diferencias estadísticamente significativas en este

grupo entre el *pretest* y el *posttest* en relación con el conjunto de las medidas elegidas para verificar la eficacia de la intervención (generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores, identificación del nivel del proceso cognitivo estimulado por actividades de aprendizaje e inteligencia creativa); por el contrario, esperamos no encontrar diferencias significativas respecto a ninguna de estas medidas entre ambos momentos en los datos procedentes del grupo de control. Asimismo, una vez establecida la homogeneidad de los grupos experimental y de control en la condición *pretest*, confiamos que, en la condición *posttest*, existan diferencias significativas entre ambos grupos en relación con todas las medidas mencionadas.

2.3. Participantes

La muestra del estudio está formada por un total de 160 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga que cursaban 2º curso de la titulación de Grado en Educación Primaria en tres grupos de clase en el año académico 2011-2012. De forma aleatoria se adjudicaron dos de ellos (n=107) al grupo experimental, mientras que el tercero (n=53) constituyó el grupo de control. La muestra con la que se realizó el estudio la conformaban los grupos naturales de titulación, curso y clase, cuya composición se decide en función de los apellidos y el nombre del alumnado.

La media de edad en el grupo experimental es de 23 años (D.T. 4,90), con un rango de 19 a 46 años; el 71% son mujeres y el 29% son hombres. Por su parte, en el grupo de control, la media de edad es de 22,21 años (D.T. 4,60) y sus edades están comprendidas entre los 19 y los 47 años; el 74,4% son mujeres y el 22,6% son hombres.

El alumnado participante en la intervención fue informado acerca de la integración de la asignatura que cursaban en un proyecto de innovación aprobado por el correspondiente Vicerrectorado de la Universidad de Málaga y se le solicitó permiso para administrarle pruebas y

cuestionarios, y para usar los datos obtenidos para fines de docencia e investigación.

2.4. Programa de intervención

La intervención, realizada en el marco de un proyecto de innovación universitaria, se propuso elaborar dinámicas y materiales didácticos que fomentaran la adquisición y el desarrollo de procesos cognitivos y tipos de conocimiento característicos del aprendizaje significativo –en oposición a aprendizaje memorístico (Mayer, 2002)– en una asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera.

Como referencia clave para el diseño del programa de instrucción se empleó la descripción de procesos cognitivos y tipos de conocimientos asociados al aprendizaje significativo especificados en la revisión de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001; Mayer, 2002; Pintrich, 2002).

La elección de esta taxonomía a modo de marco conceptual vino determinada, fundamentalmente, por su potencial como referencia con la que desarrollar intervenciones didácticas cognitivamente estimulantes y variadas en cuanto a complejidad de demanda intelectual y a tipo de contenido (incluido el metacognitivo), y con la que recapacitar y evaluar la calidad de la propia práctica docente como vehículo de enriquecimiento intelectual (Bümen, 2007; Byrd, 2002; Ferguson, 2002; Näsström, 2009).

El programa de intervención, que se realizó en 12 semanas, fue implementado por dos profesoras de Didáctica de la Lengua Extranjera que compartían la docencia en la asignatura obligatoria de Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera (Grado de Educación Primaria). El programa se concibió en torno a la siguiente tipología de actividades, elaboradas para activar, principalmente, procesos cognitivos incluidos en las categorías de Analizar, Evaluar y Crear de la Taxonomía Revisada de Bloom:

* Actividades de concienciación y de formación en torno a la motivación y fundamentos de la innovación (importancia de la contribución al desarrollo cognitivo del alumnado desde el conjunto de las áreas curriculares, significado e implicaciones del aprendizaje significativo, categorías y procesos cognitivos y tipos de conocimiento según la Taxonomía Revisada de Bloom).

* Actividades de identificación en actividades de aprendizaje y material didáctico destinado a la enseñanza del inglés de los procesos cognitivos activados (según la Taxonomía Revisada de Bloom).

* Actividades de análisis y evaluación de la demanda cognitiva de actividades de aprendizaje incluidas en lecciones y unidades didácticas de libros de texto y en fragmentos de clase grabados en vídeo.

* Actividades de modificación de actividades de aprendizaje y estrategias didácticas para trabajar el mismo contenido temático en actividades intelectualmente más provechosas.

* Actividades de elaboración de estrategias didácticas y actividades de aprendizaje destinadas a enseñar contenido curricular y, simultáneamente, a desarrollar procesos cognitivos complejos en el alumnado.

2.5. Variables e instrumentos

Se elaboró una prueba *ad hoc* (Anexo I) que pretendía recoger datos antes y después de la intervención acerca del nivel cognitivo de las preguntas que planteaban los participantes sobre un texto acompañado de imágenes alusivas (variable: generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores) y acerca de su competencia para identificar la categoría a la que pertenecían procesos cognitivos incitados por actividades de aprendizaje, conforme a la clasificación propuesta por la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) (variable: identificación del nivel del proceso cognitivo estimulado por actividades de aprendizaje).

La prueba estaba conformada por dos preguntas. En la primera se mostraba a los

participantes, en una pantalla mediante un proyector de cuerpos opacos, un texto informativo escrito en inglés sobre el tigre, sus características y su situación actual, acompañado de imágenes (el texto fue extraído del libro *Zoom 5* (Student'sbook), publicado en 2003 por Richmond Publishing, pp. 36-37), y se les solicitaba que elaboraran preguntas (al menos 8) que se les ocurrieran sobre el texto –o que utilizaran el mismo como motivo, estímulo o punto de partida– dirigidas a alumnado de 4^a de Educación Primaria; el motivo de la inclusión en la prueba de esta pregunta residía en valorar la incidencia de la intervención en las preguntas que de forma no guiada en cuanto a su formulación y propósito elaboraban los participantes sobre un texto informativo de lectura.

En la segunda pregunta se pedía a los participantes que identificaran el nivel relativo a la dimensión del proceso cognitivo, según la Taxonomía Revisada de Bloom (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), al que pertenecían las habilidades cognitivas activadas por un total de 10 actividades de aprendizaje de inglés; como ayuda, se les facilitaba una definición de cada una de dichas categorías. El objetivo de esta pregunta era valorar la capacidad de los estudiantes para reconocer el reto cognitivo que diferentes tipos de actividades de aprendizaje de inglés como lengua extranjera plantean a los aprendientes.

La prueba se realizó en tiempo de clase antes y después de la intervención y los participantes contaron con 45 minutos para realizarla.

La solicitud de la identificación del proceso cognitivo estimulado por determinada actividad ha sido utilizada en estudios anteriores (p. ej., Beyer, 2001; Burke y Williams, 2008) como medida para comprobar cambios en las habilidades cognitivas de los individuos antes y después de un programa de intervención.

La prueba *ad hoc* fue revisada por tres especialistas en Didáctica y otros tres en Psicología de la Educación, quienes dieron su aprobación a la prueba y proporcionaron

comentarios acerca de la misma; tras la consideración de dichos comentarios se modificaron instrucciones y se eliminaron tres actividades para la identificación de la categoría de proceso cognitivo cuya catalogación era susceptible de generar controversia.

Además, se utilizó el test de creatividad *CREA* (Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003), el cual estima la creatividad individual en función del indicador que representa la generación de preguntas. La prueba consiste en una lámina a partir de la cual el sujeto ha de elaborar cuantas preguntas le sugiera el dibujo. Para este estudio se han utilizado el test *CREA A* inmediatamente antes de la intervención y el test *CREA B* inmediatamente después de la misma, ambos diseñados para su aplicación a adultos. La elección de esta prueba vino determinada, además de por los índices de validez y fiabilidad obtenidos (Corbalán y Limiñana, 2010), por su fundamentación teórica en propuestas relacionadas con la búsqueda de problemas y el pensamiento lateral, y su relación con factores tales como la producción divergente, la flexibilidad y la lateralidad (Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003), justificaciones que entendemos coherentes con la promoción de los procesos cognitivos que perseguía nuestra intervención. Los resultados de esta prueba (variable: medida de inteligencia creativa) han sido utilizados en investigaciones anteriores como medida de rendimiento creativo de estudiantes universitarios (p. ej., Elisondo y Donolo, 2010).

En nuestro estudio, esta prueba fue realizada por los participantes antes y después de la intervención en tiempo de clase conforme al procedimiento estipulado por los autores en las instrucciones del manual correspondiente (Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003).

2.6. Procedimiento de análisis de los datos

En el presente estudio la variable independiente la representaba la presencia o

no de instrucción específica (grupo experimental=instrucción; grupo de control=programa ordinario), mientras que los resultados obtenidos en la pregunta relativa a la generación de preguntas de nivel cognitivo alto en torno a un texto de lectura, en la prueba de identificación del nivel del proceso cognitivo puesta en marcha por actividades de aprendizaje y en la prueba CREA de inteligencia creativa, tanto antes como después de la intervención, se consideraron como variables independientes.

Con respecto a la pregunta 1 de la “Prueba ad hoc”, en la que los participantes debían generar preguntas en torno a un texto, las preguntas elaboradas por cada participante en ambos momentos de la recogida de datos se clasificaron en tres categorías: 1) preguntas que activan procesos cognitivos de orden inferior (recordar, comprender y aplicar), 2) preguntas que activan procesos cognitivos de orden superior (analizar, evaluar y crear) (en ambos casos conforme a la Taxonomía Revisada de Bloom) y 3) otro tipo de preguntas, en las que se incluyeron preguntas sobre gustos, preferencias y experiencias personales. A continuación se sumaron las preguntas con una intención cognitiva (categorías 1 y 2) y se calculó el porcentaje de las mismas que correspondían a las preguntas que estimulaban procesos cognitivos de orden superior (es decir, a las pertenecientes a la categoría 2); esta cifra fue la utilizada al efectuar los procedimientos estadísticos correspondientes.

La identificación de la categoría a la que pertenecían las preguntas requirió entrenamiento por parte de las dos investigadoras encargadas de la misma. Tras haber analizado conjuntamente las preguntas elaboradas por 44 participantes y llegado a un acuerdo en todos los casos acerca de la asignación de la categoría, se eligieron al azar 40 preguntas extraídas del resto de los participantes para analizar individualmente y evaluar seguidamente la fiabilidad del grado de acuerdo entre las dos juezas. Se calculó para este fin el coeficiente Kappa de Cohen ($\kappa = .87$), que representa un grado de acuerdo “casi

perfecto” (Landis y Koch, 1977). A partir de ese momento, cada una de las investigadoras clasificó, de forma independiente, las preguntas formuladas por 58 participantes.

Con respecto a la pregunta 2 de esta prueba, se contabilizaron los aciertos de los estudiantes en la identificación –según la clasificación propuesta por Anderson y Krathwohl (2001)– del proceso cognitivo activado por un total de 10 actividades de aprendizaje antes y después de la intervención.

La información obtenida a través del test de creatividad CREA A y CREA B se administró y corrigió según las pautas establecidas en las instrucciones del manual correspondiente (Corbalán, Martínez, Alonso, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003).

Los datos procedentes de las dos fuentes de datos fueron analizados mediante estadística descriptiva (conteo, porcentaje, media y desviación típica) e inferencial; en este último caso, y con el fin de comprobar la distribución normal de los datos obtenidos antes y después de la intervención, se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados, junto a la naturaleza de los datos, determinaron la prueba de contraste que se iba a aplicar para el análisis de datos procedentes de cada fuente de cada fase de la recogida de datos (Tabla 1).

Para el conjunto de las comparaciones se estimó significativa una diferencia de $p < 0,05$. Como complemento a las pruebas de significación, y en atención a la norma establecida a partir del 5º Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA) (2001), se calculó el índice de tamaño del efecto mediante el estadístico d propuesto por Cohen (1977, 1988) en el caso en que se aplicó la prueba t de Student, mientras que, en los casos en que se aplicó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon o la prueba U de Mann-Whitney, el cálculo del tamaño del efecto se realizó mediante la ecuación propuesta por Rosenthal (1991).

Procedencia de los datos (variable)	Prueba estadística aplicada
<p>Pregunta 1 de la ‘Prueba <i>ad hoc</i>’ (variable: Generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores)</p> <p>Pregunta 2 de la ‘Prueba <i>ad hoc</i>’ (variable: Identificación del nivel del proceso cognitivo de actividades de aprendizaje)</p>	<p>Prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos apareados (con objeto de estudiar las diferencias intragrupo de las variables medidas al inicio y al final del programa de intervención para la muestra tratada y la muestra control por separado)</p> <p>Prueba U de Mann-Whitney (con objeto de estudiar las diferencias intergrupo de las variables medidas al inicio y al final del programa de intervención para la muestra tratada y la muestra control conjuntamente)</p>
<p>Test de creatividad <i>CREA</i> (variable: Inteligencia creativa)</p>	<p>Prueba t de Student para muestras relacionadas (con objeto de estudiar las diferencias intragrupo de la variable medida al inicio y al final del programa de intervención para la muestra tratada y la muestra control por separado)</p> <p>Prueba t de Student para muestras independientes (con objeto de estudiar las diferencias intergrupo)</p>

Tabla 1. Procedencia de los datos del estudio y prueba estadística aplicada

3. RESULTADOS

Con objeto de confirmar que el grupo experimental y el de control eran homogéneos en la condición *pretest* en relación con las tres variables seleccionadas se procedió a su verificación a través de la prueba estadística pertinente (Tabla 1). No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables del estudio (variable: Generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores [U=2321,500; Z= -,281; p= ,778]; variable: Identificación del nivel del proceso cognitivo de actividades de aprendizaje [U= 2252,00; Z= -,557; p=

,564]; variable: Inteligencia creativa [Mdif.= ,512; t130= 830; p=,480]).

Puesto que la finalidad de este estudio era comprobar la eficacia de un programa de intervención destinado a promocionar la integración del desarrollo de procesos cognitivos superiores en la enseñanza de una lengua extranjera, se calcularon las medias y desviaciones típicas *pretest* y *posttest* referidas a cada una de las variables del estudio para ambos grupos de estudiantes (Tabla 2).

	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO DE CONTROL			
	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>		<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Generación de preguntas inductoras de procesos cognitivos superiores	8,62	10,50	44,78	29,38	8,67	8,92	8,88	7,52
Identificación del nivel del proceso cognitivo	3,69	1,36	5,37	1,67	3,72	,99	3,60	,91
Inteligencia creativa	13,58	3,70	17,23	5,21	14,09	3,11	14,62	3,62

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes (*pretest* y *postest*)

Los resultados obtenidos en la Pregunta 1 de la prueba *ad hoc* que solicitaba a los participantes elaborar preguntas relacionadas con un texto de lectura informativo ilustrado (o que usaran dicho texto como motivo o estímulo) constatan, en el grupo experimental, un incremento indiscutible en el porcentaje de las preguntas que estimulan procesos cognitivos de nivel alto (las que promueven analizar, evaluar y crear) tras la intervención (Tabla 2). La prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos apareados muestra que la diferencia en este grupo entre antes y después de la intervención es estadísticamente significativa ($Z = -7,77$; $p = ,000$; $r = 0,62$). Por el contrario, en el grupo de control no existe diferencia significativa *pretest-postest* ($Z = -,201$; $p = ,840$) en esta misma variable. Asimismo, la diferencia intergrupo en esta variable en la condición *postest* es estadísticamente significativa ($U = 533,000$; $Z = -7,769$; $p = ,000$; $r = 0,63$).

Otra de las variables seleccionadas para evaluar la eficacia del programa de intervención fue la identificación del nivel del proceso cognitivo estimulado por actividades de aprendizaje de inglés. Los resultados proporcionados por procedimientos de estadística descriptiva (Tabla 2) evidencian un desarrollo palpable del grupo experimental en la capacidad para identificar las habilidades cognitivas fomentadas por actividades de aprendizaje y hacerlas corresponder con el nivel correspondiente dentro de la dimensión

cognitiva propuesta por la Taxonomía Revisada de Bloom; a este respecto, la diferencia intragrupo entre antes y después de la intervención es estadísticamente significativa en el grupo experimental ($Z = -7,133$; $p = ,000$; $r = 0,48$), mientras que en el grupo de control no hay diferencia significativa *pretest-postest* ($Z = -1,342$; $p = ,180$) en esta variable. Asimismo, la diferencia intragrupo después de la intervención es estadísticamente significativa ($U = 871,000$; $Z = -6,440$; $p = ,000$; $r = 0,55$).

Finalmente, se empleó una medida de la inteligencia creativa como otra de las variables para evaluar la eficacia de la intervención. Como puede apreciarse en las tablas de presentación de resultados descriptivos (Tabla 2), el proyecto de innovación parece haber repercutido sensiblemente en el rendimiento del grupo experimental en la prueba de inteligencia creativa CREA. La prueba t de Student para muestras relacionadas reveló diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención en este grupo ($M_{dif} = -3,646$; $t_{78} = -7,648$; $p = ,000$; $d = 0,81$), a diferencia de lo que ocurre en el grupo de control, en el que no existe diferencia significativa *pretest-postest* ($M_{dif} = -,528$; $t_{52} = -1,598$; $p = ,116$) en esta variable. Asimismo, comparadas las medias de ambos grupos en la condición *postest*, existe una diferencia estadísticamente significativa intergrupo ($M_{dif} = -2,605$; $t_{130} = -3,390$; $p = ,001$; $d = 0,58$).

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la comparación *pretest-posttest* en los grupos experimental y control y entre ambos grupos demuestran la eficacia e incidencia positiva del programa de intervención que pretendía integrar la estimulación de procesos cognitivos superiores y la didáctica de inglés como lengua extranjera, con la finalidad última de que los futuros docentes participantes en este programa incorporen, en su repertorio metodológico, procedimientos que promuevan un aprendizaje integrado de inglés y de destrezas cognitivas complejas. En concreto, los estudiantes del grupo experimental mejoran significativamente en la proporción de preguntas planteadas en torno a un texto de lectura que estimulan procesos cognitivos superiores y en su capacidad para identificar procesos cognitivos que han de ponerse en marcha en la realización de actividades de aprendizaje.

Es preciso destacar a este respecto que, en estos dos casos, los datos fueron obtenidos gracias a una tarea que obligaba a los participantes a simular la asunción de tareas docentes por excelencia –las de elaborar preguntas al alumnado a partir de textos de lectura y calibrar la complejidad de las actividades docentes en función del reto cognitivo que plantean al alumnado–. Asimismo, el incremento experimentado por el grupo experimental en rendimiento en la prueba de inteligencia creativa *CREA* puede ser interpretado como un indicador de mejora de la capacidad creativa de los participantes; no hay que olvidar a este respecto que se ha encontrado que esta prueba correlaciona estrechamente con medidas tradicionales de la creatividad y con factores que estas medidas incorporan, tales como la flexibilidad, la producción divergente, la fluidez y la originalidad (Corbalán y Limiñana, 2010; López Martínez y Navarro, 2008), componentes a los que contribuye inequívocamente un enfoque didáctico como el adoptado en el transcurso de la intervención.

Por lo que respecta al grupo de control no se obtienen diferencias estadísticamente significativas *pretest-posttest* en ninguna de las variables estudiadas; entendemos que

éste habría sido también el caso para el grupo experimental de no haberse producido la intervención.

Es preciso apuntar que, en la materia que nos ocupa, la investigación hasta la fecha se ha centrado en contextos de enseñanza-aprendizaje del idioma (no de la didáctica del idioma, como ocurre en el presente estudio) y en los efectos, bien en el aprendizaje de dicho idioma y/o en el desarrollo de habilidades de razonamiento (p. ej., Alnofaie, 2012; Cross, 2011; Dantas-Whitney, 2002; Hashemia y Ghanizadeh, 2012; Li, 2011; Rahimi, 2013; Sokol, Oget, Sonntag y Khomenko, 2008); en ninguno de ellos se verifica la capacidad de los futuros docentes para transferir a tareas de enseñanza (en nuestro caso, a tareas relacionadas con la enseñanza del inglés a niños) su aprendizaje en el ámbito de estas habilidades.

5. CONCLUSIONES

El estudio que presenta el artículo se proponía verificar la eficacia de una intervención destinada a promocionar una metodología integrada de enseñanza de lengua extranjera y desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. A juzgar por los resultados y habida cuenta de la tendencia y coherencia de los resultados en el conjunto de las medidas utilizadas, puede afirmarse que la intervención innovadora ejerció un impacto evidente en la dirección perseguida en cuanto a conocimiento e identificación de habilidades cognitivas promovidas por actividades de aprendizaje, en generación de preguntas en torno a un texto de lectura que promueven la activación de procesos cognitivos superiores y en una medida de la creatividad.

Es preciso, sin embargo, interpretar los resultados con cautela, dado que, como afirman Tomic, Kingma y Tenverget (1993), los efectos ocasionados por una intervención únicamente pueden ser considerados como auténticas modificaciones en el funcionamiento cognitivo si se mantienen al menos cuatro meses tras la intervención. Se hacen imprescindibles, por consiguiente, estudios

de carácter longitudinal para constatar la perdurabilidad de los efectos a largo plazo, así como investigaciones de seguimiento que constaten la traslación de estos efectos a la práctica de enseñanza en el aula de inglés por los participantes en la intervención.

No obstante, entendemos que los resultados son prometedores, tanto por el impacto generado en un relativamente breve espacio de tiempo como por el potencial que cabe pensar que albergaría un posible enfoque de la formación del profesorado que incorporara deliberada y sistemáticamente capacitación en la didáctica específica de las diferentes materias curriculares conjuntamente con formación para la enseñanza y estimulación de procesos cognitivos complejos, y su repercusión subsiguiente en el sistema educativo escolar.

Nota: La financiación para la realización de este estudio se obtuvo a través de un proyecto de innovación denominado “Estimulación de procesos cognitivos superiores y de la creatividad, y atención a las Inteligencias Múltiples como respuesta a la diversidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas” (Cód. PIE10-019), concedido por el Vicerrectorado de Profesorado, Formación y Coordinación de la Universidad de Málaga y desarrollado durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012.

BIBLIOGRAFÍA

- Adey, P., Robertson, A. y Venville, G. (2001). *Let's Think!*. Windsor: NFER-Nelson.
- Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 49-56.
DOI: 10.1016/j.tsc.2005.07.002
- Allen, L. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 232-239.
DOI:10.1111/j.1944-9720.2004.tb02196.x
- Alnofaie, H. (2012). An investigation of the effects of critical thinking on the quality of classroom discussions: A case study. En A. Akbarov (Ed.). *Approaches and methods in second and foreign language teaching* (pp. 257-266). Sarajevo: IBU.
- American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (Eds.), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Bagnall, R. (2000). Lifelong learning and the limits of economic determinism. *International Journal of Longlife Education*, 19 (1), 20-35.
DOI:10.1080/026013700293430
- Beckett, G. y Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59 (2), 108-116. DOI:10.1093/eltj/ccj024
- Beyer, B.K. (1997). *Improving student thinking: A comprehensive approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyer, B.K. (2001). *Teaching Thinking Skills-Defining the Problem*. En A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.) (pp. 35-41). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bümen, N.T. (2007). Effects of the original versus revised Bloom's Taxonomy on lesson planning skills: A Turkish study among pre-service teachers. *Review of Education*, 53, 439-455.
DOI:10.1007/s11159-007-9052-1
- Burke, L.A. y Williams, J.M. (2008). Developing young thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (2), 104-124. DOI: 10.1016/j.tsc.2008.01.001
- Byrd, P.A. (2002). The Revised Taxonomy and Prospective Teachers. *Theory Into Practice*, 41 (4), 244-248. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_7
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised Edition. New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Comisión Europea (2012). *Convocatoria de propuestas 2013- EAC/507/12. Programa de Aprendizaje Permanente. (2012/c 232/04)*. Diario Oficial de la Unión Europea. 3 de agosto de 2012.
- Corbalán Berná, J. y Limiñana Gras, R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa". *Anales de Psicología*, 26 (2), 197-205.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D., Tejerina M. y Limiñana, R.M. (2003). *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cornford, I.R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Longlife Education*, 21 (4), 357-368. DOI: 10.1080/02601370210141020
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for help in less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65 (4), 408-416. DOI: 10.1093/elt/ccq073
- Csapó, B. y Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 209-218. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.01.002
- Dantas-Whitney, M. (2002). Critical reflection in the second language classroom through audio taped journals. *System*, 30, 543-555. DOI: 10.1016/S0346-251X(02)00046-5
- De Bono, E. (1985). The CoRT thinking program. En J.W. Segal, S.F. Chipman, y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Bono, E. (1991). The direct teaching of thinking in education and the CoRT Method. En S. Maclure y P. Davies (Eds.). *Learning to think: Thinking to learn* (pp. 3-14). Oxford: Pergamon.
- Department for Education and Employment (DfEE). (1999). *National curriculum for modern foreign languages: Key Stages 3-4*. London: DfEE y QCA.
- Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26 (2), 220-225.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Programme for Cognitive Modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Ferguson, C. (2002). Using the Revised Taxonomy to Plan and Deliver Team-Taught, Integrated, Thematic Units. *Theory Into Practice*, 41 (4), 238-243. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_6
- Fung, D. y Howe, C. (2012). Liberal Studies in Hong Kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2), 101-111. DOI: 10.1016/j.tsc.2012.04.002
- Hashemi, M. y Ghanizadeh, A. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System*, 40 (1), 37-47. DOI: 10.1016/j.system.2012.01.009
- Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. DOI: 10.2307/2529310
- Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 146-158. DOI: 10.1016/j.tsc.2011.05.001
- Lin, M. y Mackay, C. (2004). *Thinking through modern foreign languages*. Cambridge: Chris Kingston.
- López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2008). Estudio comparativo de medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. *Anales de Psicología*, 24 (1), 138-142.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. y Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mayer, R.E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41 (4), 226-232. DOI:10.1207/s15430421tip4104_4
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and*

- evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Nottingham: DFEE.
- McGuinness, C. (2005). Teaching thinking; theory and practice. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 3 Pedagogy-Teaching for Learning, 1 (1)*, 107-126.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics, 1 (2)*, 137-168. DOI: 10.1558/japl.2004.1.2.137
- Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal, 25 (1)*, 95-111. DOI:10.1080/0141192990250107
- Moseley, D., Baumfield, V., Higgins, S., Lin, M., Miller, J., Newton, D. et al. (2004). *Thinking Skill Frameworks for Post-16 Learners: An Evaluation. A Research Report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Näsström, G. (2009). Interpretation of standards with Bloom's revised taxonomy: A comparison of teachers and assessment experts. *International Journal of Research y Method in Education, 32 (1)*, 39-51. DOI: 10.1080/17437270902749262
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N. y Smith, E.E. (1985). *Teaching thinking*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2006.
- Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System, 28 (1)*, 1-18. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00057-3
- Pintrich, P.R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice, 41 (4)*, 219-225.
- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for access to learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals, 40 (4)*, 672-696. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02887.x
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research, 17 (1)*, 67-89. DOI: 10.1177/1362168812459151
- Raths, J. (2002). Improving Instruction. *Theory Into Practice, 41 (4)*, 233-237. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_5
- Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic Procedures for Social Research* (Revised ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L., Sanz de Acedo Baquedano, M.T., Goicoa, T. y Cardelle-Elawar, M. (2009). Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods. *Thinking Skills and Creativity, 4 (1)*, 30-43.
- Schwartz, R.J. (1987). Teaching for Thinking: A Developmental Model for the Infusion of Thinking Skills Into Mainstream Instruction. En J. Baron y R. Sternberg, *Teacher Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 106-126). New York: Freeman.
- Schwartz, R. y Parks, D. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking in Elementary Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press.
- Sokol, A., Oget, D. Sonntag, M. y Khomenko, N. (2008). The Development of Inventive Thinking Skills in the Upper Secondary Language Classroom. *Thinking Skills and Creativity, 3 (1)*, 34-46. DOI: 10.1016/j.tsc.2008.03.001
- Tishman, S., Perkins, D.N. y Jay, E. (1995). *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tomic, W., Kingma, J. y Tenverget, E.M. (1993). Training in measurement. *Journal of Educational Research, 86 (6)*, 340-348. DOI: 10.1080/00220671.1993.9941227
- Wegerif, R. (2010). *Mind Expanding. Teaching for thinking and creativity in primary education*. Buckingham, UK:

Open University Press.

Zohar, A. (2006). El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias:

Objetivos, medios y resultados de investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (2), 157-172.

ANEXO I

1. Imagina que usas en tu clase de 4º de Educación Primaria este texto de lectura y elabora preguntas (al menos 8) que se te ocurran sobre el texto o que lo utilice como motivo, estímulo o punto de partida.

Nota: El texto acompañado de imágenes, extraído del libro Zoom 5 (Student'sbook), publicado por Richmond Publishing (pp. 36-37), se mostró a los participantes a través de un proyector de cuerpos opacos. Se reproduce a continuación el texto escrito.

Save the tiger

1. Tigers are amazing animals. They're the biggest cats in the world. They're nearly four metres long from head to tail. They can move very fast and jump nearly nine metres in one big jump!
2. Tigers live in Asia. Most big cats don't like water but tigers are excellent swimmers. It's difficult to see them in a forest. They can hide in the trees so other animals can't see them.
3. Tigers eat a lot of animals: fish, birds, crocodiles and deer. No animal eats tigers, but people hunt them for money.
4. One hundred years ago there were about 100,000 tigers in Asia. Now there are about 6,000 wild tigers in the world. Some people are working very hard to save the tiger.

2. A continuación se te presentan una serie de ejercicios. Indica la finalidad que crees que se pretende con cada uno de ellos de entre las que se explican a continuación (señala la opción correcta – es decir, una única opción–).

a. Recordar: Reconocer y recuperar o recordar información relevante de la memoria (p. ej., hechos, reglas, obras, fechas, definiciones, teorías...).

b. Comprender: Entender hechos e ideas organizando, comparando, interpretando, asociando, transformando, resumiendo, exponiendo las ideas principales, derivando efectos y consecuencias...

c. Aplicar: Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento

adquirido, o técnicas y reglas, practicar una teoría o usar conocimientos y destrezas en situaciones nuevas.

d. Analizar: Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

e. Evaluar: Exponer y sustentar opiniones realizando juicios; seleccionar, valorar y validar en base a criterios establecidos.

f. Crear: Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos para producir algo diferente, proponiendo distintas alternativas de solución, generando ideas o alternativas

	Finalidad												
<p>1. Look at the pictures and classify the animals.</p>  <table border="1" data-bbox="228 593 1161 792"> <thead> <tr> <th colspan="2">Mammals</th> <th colspan="2">Birds</th> <th colspan="2">Insects</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	Mammals		Birds		Insects		_____	_____	_____	_____	_____	_____	a b c d e f
Mammals		Birds		Insects									
_____	_____	_____	_____	_____	_____								
<p>2. How do you know this animal is an amphibian?</p>	a b c d e f												
<p>3. Read and choose:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>_____ eats cereal in the morning. (You / We / He)</p> </div>	a b c d e f												
<p>4. Can you think of a hypothesis to explain why over 30% of Andalusian children are overweight?</p>	a b c d e f												
<p>5. In the text above you have read information on healthy eating. Now write a menu with three different healthy breakfasts for the school canteen.</p>	a b c d e f												
<p>6. Look and footeareyearm write.</p> <table border="1" data-bbox="228 1491 1129 1816"> <tbody> <tr> <td style="height: 60px;"></td> <td style="height: 60px;"></td> <td style="height: 60px;"></td> <td style="height: 60px;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>									a b c d e f				
													
<p>7. Write a different ending to the story of “Little Red Riding Hood”.</p>	a b c d e f												

<p>8. Go in to these two links (http://www.b-eat.co.uk/> and <http://www.bbc.co.uk/health/emotional_health/mental_health/mind_eatingdisorders.shtml>) and summarise a definition of eating disorders.</p>	<p>a b c d e f</p>
<p>9. What conclusions can we draw from the text above on the topic of pollution?</p>	<p>a b c d e f</p>
<p>10. Think of the advantages and disadvantages of living in a big city for an elderly person.</p>	<p>a b c d e f</p>

Imágenes: UVicHumanities Computing and Media Centre and Half-Baked Software <
<http://hcmc.uvic.ca/clipart/>

ARTÍCULO ORIGINAL

La percepción de las investigadoras que dirigen equipos en Ciencias Sociales: estudio de dos universidades

Diego Castro
diego.castro@uab.cat

Marina Tomàs
marina.tomas@uab.cat

Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN. Presentamos una investigación que tiene por objetivo conocer la percepción de las investigadoras en Ciencias Sociales que dirigen grupos de investigación en la Universidad. Más concretamente, nos centramos en las cualidades que las caracterizan como líderes, la manera en la que conforman sus relaciones dentro y fuera del grupo, y cómo les afectan las características del modelo de gestión de la investigación de la Universidad española actual. El trabajo de campo se ha desarrollado en dos universidades catalanas mediante entrevistas en profundidad. Los resultados indican que las investigadoras promueven equipos altamente cohesionados, con buen clima de trabajo y donde se fomenta la formación de todos sus miembros. Las relaciones externas se valoran mucho, especialmente con grupos homólogos de investigación internacional.

PALABRAS CLAVE. Investigación, Universidad, Ciencias Sociales, Mujeres

The perception of the women researcher who lead teams in Social Sciences: study of two universities

ABSTRACT. We present research that aims to understand the perception of the women researchers in the social sciences who lead research groups in the university. More specifically, we focus on the qualities that characterize them as women leaders, the way they make their relationships within and outside the group and how they affect the characteristics of model management research in the current Spanish university. The field work was developed in two Catalan universities through interviews. The results indicate that the women researchers promote highly cohesive teams with good working environment and where the formation of all members is encouraged. External relationships are highly valued, especially with international research groups' counterparts.

KEY WORDS. Research, University, Social Sciences, Women

Fecha de recepción 15/07/2014 · Fecha de aceptación
15/04/2015
Dirección de contacto:
Diego Castro Ceacero
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G6 Professorat i Aules
Campus Bellaterra
08193 Bellaterra (BARCELONA)

1. UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN

Las instituciones de Educación Superior deben promover las actividades de desarrollo del conocimiento y la investigación para contribuir al desarrollo social y económico

(Hazelkorn, 2004). La actividad investigadora ha estado, y está, muy vinculada al contexto de las instituciones de Educación Superior, especialmente a la Universidad. Además, está muy vinculada al desempeño de las funciones del profesorado universitario que desarrolla un rol dual tanto en el área de la docencia como en el de la investigación (McGregor, Rexam, Aylward y Glynnna, 2006).

Las actuales tendencias en el contexto universitario de evaluar la investigación se centran mucho en los productos que se generan, muy especialmente en el número e impacto de las publicaciones que se derivan de cada investigación. McGregor, Rexam, Aylward y Glynnna (2006) han demostrado que el número de publicaciones producidas por los profesionales de la investigación en un período de tiempo determinado son un factor determinante sobre el sistema de gestión y financiación de la propia investigación. Los mismos autores definen como *presión* a la dinámica bajo la cual se está sometiendo al profesorado a la hora de generar productos en forma de publicaciones para mantener las vías de financiación de sus proyectos.

Los retos de la investigación en la Universidad actual pasan por diferenciar la producción científica en función de las diferentes áreas de saber, articular armónicamente las funciones de docencia e investigación, definir una auténtica carrera para los profesionales de la investigación dentro de las universidades, fomentar el espíritu científico entre los jóvenes y diseñar la formación en este ámbito, vincular la investigación básica y la aplicada, y sobre todo buscar un equilibrio con el sector productivo para garantizar la financiación y la libertad de actuación científica (Sevilla, 2010).

Del Pozo (2010) sostiene que no tiene sentido epistemológicamente hacer una distinción antagónica entre la cultura científico-tecnológica y la social-humanística aunque sí conviene diferenciar los rasgos característicos de la investigación en función

de las áreas de conocimiento. En opinión de Subirats (2010) los elementos de racionalidad que se usan en las Ciencias Naturales no son suficientes en las Ciencias Sociales ya que para estas últimas se requiere también experiencia, definición del contexto y capacidad de juicio sobre lo que se intenta investigar. Desde su perspectiva se interesan por lo particular y no sólo por las generalidades que puedan aportar. La investigación en Ciencias Sociales debe ser capaz de explicar no sólo lo que pasa sino las implicaciones sociales y políticas además del grado de consenso o conflicto social que generan. La teoría que se deriva de este conocimiento difícilmente podrá ser situada y valorada al mismo nivel que la que se produce en el ámbito de las Ciencias Naturales. Botella (2010) advierte que junto al reconocimiento de las singularidades de la investigación en Ciencias Sociales, también el investigador debe perseguir un ideal universalista, por lo que está obligado a difundir sus resultados a toda la comunidad científica sea ésta de la misma disciplina o de otras. Por su parte, Panchón (2010) señala como aspectos problemáticos en la investigación en Ciencias Sociales:

- La ambigüedad de los límites entre Ciencias Sociales y Humanidades y cuáles son las áreas que pertenecen a unas y otras.
- El estilo propio de investigar en Ciencias Sociales debido a la complejidad de los fenómenos sociales.
- El debate ideológico que acompaña dicha investigación por la importancia que tiene el acercamiento desde una u otra perspectiva a estudiar un fenómeno social.
- La necesidad de revisar los criterios de valoración existentes sobre evaluación de la actividad investigadora y el impacto de ésta.

La relación entre productos de investigación y financiación de la investigación ha irrumpido con fuerza en los diferentes sistemas de gobierno de las universidades en España (Ion y Duran, 2013), Europa (Croser, Purser y Smith, 2007), Estados Unidos (Nkomoa y Hooblerb, 2014)

y Australia (McGregor, Rexam, Aylward y Glynn, 2006) y ello ha afectado a muchas dinámicas externas e internas en la vida de las universidades, de los equipos de investigación y de los propios investigadores e investigadoras.

La evaluación de la actividad científica ha sido motivo de preocupación de la misma comunidad investigadora, las instancias que la administran, las universidades y las agencias de calidad. Así, como en el campo de las Ciencias Experimentales y Tecnológicas ha sido posible establecer criterios de evaluación, divulgación y producción científica, en Ciencias Sociales ha sido más difícil encontrar puntos de consenso para estos parámetros de la investigación. Una de las opiniones más extendidas por los especialistas (Botella, 2010) en evaluación de Ciencias Sociales ha sido que las políticas de evaluación deberán tener en cuenta el contexto para llevar a término la investigación.

La gestión de la investigación académica ha ido avanzando hacia una proliferación de los sistemas de control y evaluación externa. Lucas (2009) sostiene que se han generalizado los sistemas de medición, lo que ha favorecido la aparición de numerosos *rankings* universitarios. Algunas consecuencias de los sistemas de evaluación externa implican una mayor orientación hacia aquellos aspectos que son más valorados en las evaluaciones externas y, por tanto, en la productividad científica de artículos y las relaciones de tipo comercial e industrial con entidades del entorno. Pero también, ha supuesto una mayor homogeneidad de las instituciones de Educación Superior y una menor competitividad, en la medida que todas son evaluadas con los mismos criterios y, al final, todas deben utilizar estrategias de supervivencia muy similares (Agasisti y Catalano, 2006). Estas características hacen que el enfoque predominante de investigación en la Universidad sea el denominado por Clark (1998) “modelo de mercado” que se fundamenta básicamente en la relación de la

investigación con el sistema productivo y en la prestación de servicios en función de las demandas del contexto inmediato.

La investigación es un patrimonio estratégico de las universidades y debe gestionarse de forma muy particular. Como apunta Hazelkorn (2004) las universidades deben atender a una serie de importantes retos en la gestión de la investigación. Por ejemplo, las políticas de incentivos, el aseguramiento de la financiación, o lo que McGregor, Rexam, Aylward y Glynn (2006) denominan *research management* que incluye decisiones acerca de las facilidades para investigar, la transparencia, la comunicación de la política científica o la colaboración entre personas y unidades implicadas en la investigación. También se apunta la importancia de tener estructuras de apoyo a la investigación académica como, por ejemplo, las oficinas de investigación que deben dar soporte a la gestión presupuestaria, identificar las oportunidades de financiación, la preparación de proyectos y su gestión, el apoyo en las cuestiones burocráticas o gestionar las patentes de los productos generados.

2. LAS MUJERES INVESTIGADORAS EN LA UNIVERSIDAD

El estudio de la elite académica es importante no sólo porque forma parte de la sociología del poder, y pone sobre aviso sobre cómo se distribuye el poder en la Ciencia, sino porque además el estudio de la elite académica puede relacionarse directamente con lo que llamamos “el cambio social” puesto que las elites son la “punta del iceberg” de los procesos de cambio (García de León y Cortázar Nebreda, 2001).

Tradicionalmente la academia se percibe como un espacio masculino, patriarcal y elitista (Poole y Langan-Fix, 1997) aunque en los últimos años se han producido importantes avances en la incorporación y desarrollo profesional de la mujer en la Universidad como señalan Asmar (1999),

Amancio (2005) y Bagilhole y White (2008). La participación de las mujeres universitarias en la investigación no está exenta de sesgos debido a una serie de estereotipos socioculturales y características propias de la cultura universitaria. Webster (2001) sostiene que las universidades son “*bastiones*” de los hombres y que la discriminación se manifiesta todavía mediante grupos de presión. También la literatura pone de manifiesto que, a pesar de que se han hecho progresos en la participación de las mujeres en la Educación Superior, todavía hay diferencias de género en cuanto a los roles que ellas tienen en las universidades (Sagaria y Agans, 2006). Esta diferenciación se manifiesta también en las estructuras de poder (Bagilhole y White, 2008) ya que la presencia de las mujeres en la gestión universitaria y en los núcleos de poder donde se toman las decisiones es claramente minoritaria. Como afirman Tomàs, Duran y Guillamón (2009) los niveles superiores de la jerarquía universitaria siguen dominados por hombres.

Smeby y Try (2005) han intentado comprender por qué existen diferencias de género en el rol académico. Estas diferencias acaban derivando en desigualdades que se manifiestan como las barreras u obstáculos que las profesoras encuentran en su trayectoria profesional. Entre estos obstáculos encontramos uno muy recurrente: la diferenciación de funciones por cuestión de género. Bagilhole y White (2008) apuntaban que las mujeres se dedican más a la docencia y los hombres más a la investigación lo que hace que ellas generen menos publicaciones y que, por tanto, ingresen menos recursos para invertir en sus líneas de investigación (Soliman y Soliman, 1997). Estudios más recientes en España del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO, 2011: 80) apuntan que si medimos la productividad científica en términos de publicación de artículos, dirección de tesis o tesinas y publicación de libros, la evidencia obtenida permite concluir que, al comparar hombres y mujeres similares en un amplio rango de características profesionales y

familiares observables, las mujeres publican menos que los hombres en términos de artículos (aproximadamente 1,6 artículos menos durante el período 2004-06) y dirigen menos tesis y tesinas (un 30% de mujeres ha dirigido alguna frente a un 40% de hombres). El propio Ministerio justifica que una posible conclusión es que las mujeres dedican más tiempo a la docencia (preparación y clases) que los hombres. Dado que la docencia compite en tiempo con la investigación, esta diferencia podría ser un factor determinante de las diferencias observadas. Pero esta evidencia abre nuevos interrogantes: ¿Por qué las mujeres dedican más tiempo a la docencia? ¿Es esta una decisión voluntaria o impuesta por una mayor carga docente? Estos interrogantes podrían ser respondidos con información individual detallada sobre aspectos como la carga docente, así como otros aspectos relacionados con el tiempo dedicado a la preparación de las clases. Se necesita, en consecuencia, disponer de una mejor información sobre las razones que subyacen al mayor tiempo dedicado por las mujeres científicas a la docencia respecto a los varones (MINECO, 2011: 80).

También el informe “Académicas en cifras 2007” pone de manifiesto que ellas son mayoría entre los titulados en la Universidad pública (60% en el curso 2005-2006), mientras que el número de catedráticas no alcanza el 14%. A la misma conclusión llega Izquierdo (2004) en su estudio sobre el sexismo en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde pone de relieve el llamado efecto “*tijeras*” en el que contrasta que, mientras el número de estudiantes titulados es más o menos parejo entre hombres y mujeres, el número de cátedras ocupadas por mujeres es claramente inferior.

Esta situación afecta a las investigadoras y así lo demuestran algunos estudios. Britton (1999) identificó que en situaciones muy adversas algunas investigadoras podían generar una autoimagen de escasa confianza en sus propias habilidades. Por su parte, Dever y Morrison (2009) diagnosticaron algunos casos de cierta ansiedad que

dificultaba su acceso a las redes académicas y a la colaboración con otros equipos de trabajo.

Finalmente, destacamos las dificultades específicas a la hora de conciliar las exigencias de la carrera investigadora y el liderazgo de equipos de investigación con la vida personal y familiar, aspecto muy trabajado por Dean, Jonhson, Jones y Lengkeek (1996) y por Probert (2005).

Cabe indicar que hay menos investigación dedicada al estudio de los factores de éxito que a los obstáculos en la carrera académica de las profesoras. Las investigaciones que han analizado los factores de éxito en la carrera académica vinculada a la investigación se han centrado especialmente en estudiar qué condiciones se han dado para que las barreras anteriormente citadas hayan sido superadas. Algunas de las características de las culturas de trabajo y los contextos asociados al éxito las sintetizan investigaciones precedentes que desde hace años se focalizan en el trabajo de las mujeres dentro de la academia:

- Poole y Langan-Fix (1997) identifican que las mujeres presentan una percepción del éxito basada en términos de satisfacción “intrínseco-subjetiva”, como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la calidad de los resultados, etc. Por el contrario sus colegas masculinos lo perciben por motivación “extrínseca-objetiva” más centrada en aspectos como el estatus, el sueldo o las condiciones de trabajo.

- Lafferty y Fleming (2000) demostraron que en el ámbito de las Ciencias Sociales (excepto en Ciencias Económicas) la familia tiene un menor impacto sobre la productividad científica. El matrimonio no afecta significativamente las probabilidades de éxito de hombres o mujeres. Sin embargo, tener hijos pequeños influye negativamente a las mujeres que se dedican a la Ciencia. En Ciencias Sociales las mujeres solteras no tienen una producción significativamente diferente a la de los hombres solteros y las mujeres casadas no tienen una producción

significativamente diferente a la de los hombres casados.

- Ballarín (2010) ha estudiado cómo la productividad científica (libros, artículos y capítulos) de las académicas en España no observa un crecimiento significativo hasta el segundo quinquenio de la década de los 80, aunque no es hasta la primera década del siglo XXI en la que se acumula casi la mitad del total de la producción (47,09%), y a pesar de ello insta a diferenciar entre ocupar espacios académicos y poder habitarlos realmente; lo que implica que el derecho a recibir, conservar, utilizar y transmitir la formación recibida no significa el reconocimiento del saber pleno: el de creación de nuevos saberes (2010: 243).

- Castro y Tomàs (2011) caracterizan que uno de los objetivos de las líderes de equipos de investigación es construir espacios de trabajo pequeños con buen clima y altamente productivos.

- Guil y Flecha (2015) denuncian que, pese al aumento progresivo de universitarias y de sus mejores resultados académicos, a la hora acceder a la carrera académica e investigadora su presencia disminuye a favor de sus colegas masculinos. Así el 43,3% de hombres que han defendido la tesis pasan a ser el 61,3% del profesorado; y del 56,7% de mujeres doctoras solo permanece un 38,7% de profesoras.

Con estos antecedentes, nos planteamos como objetivo conocer qué percepción tienen en la actualidad las directoras de equipos de investigación en el área de Ciencias Sociales sobre el funcionamiento de sus equipos.

3. METODOLOGÍA

La investigación en la que interviene el género se ha visto incrementada en cantidad y en calidad en las últimas décadas. Como indica Ballarín (1994) la reflexión teórica y la investigación hecha desde una perspectiva de género ha supuesto, desde el punto de vista epistemológico, un cuestionamiento radical al conocimiento hasta entonces legitimado –

cuyo principal rasgo era su androcentrismo—al advertir que “las mujeres afirman la existencia de los valores subjetivos, la importancia del contexto y la posibilidad del conocimiento a partir de la experiencia directa”. Aunque también encontramos estudios como el de Harding (1989) que cuestiona la existencia de un método feminista desde un punto de vista epistemológico, aunque acepta la existencia de métodos de investigación más propios de los estudios feministas.

La metodología del estudio es de tipo cualitativo, basada en un enfoque fenomenológico de tradición interpretativa (Hirsch y Gellner, 2001). El objetivo final de esta estrategia es presentar las interpretaciones y las experiencias del colectivo analizado de la manera más fiel posible.

La muestra se seleccionó entre mujeres directoras de equipos de investigación de dos universidades públicas del área metropolitana de Barcelona (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) por ser dos instituciones que en su conjunto engloban la totalidad de disciplinas de las Ciencias Sociales. Los equipos seleccionados además de estar liderados por investigadoras debían tener la acreditación oficial de “Grupos Consolidados de Investigación” (SGR), ya que es el reconocimiento de mayor prestigio que ofrece la Administración pública en el contexto de las universidades catalanas (AGAUR, 2009).

La entrevista semiestructurada fue el principal instrumento de recogida de información. El total de equipos SGR de todas las universidades liderados por mujeres en Ciencias Sociales en Cataluña es de 64, de las que se entrevistaron a 16: nueve de la Universidad de Barcelona (UB) y siete de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), abarcando las disciplinas de Educación, Sociología, Políticas, Derecho, Económicas y Empresariales. Entendemos que en estas disciplinas la investigación no se desarrolla de forma homogénea ya que engloban un

número de áreas muy amplio con particularidades específicas y dimensiones muy variables respecto a la actividad investigadora. A pesar de ello, debemos remarcar que este estudio no busca establecer comparaciones entre disciplinas ni en función del género.

Las entrevistas interrogaban sobre los factores personales, la gestión de las relaciones, el liderazgo, la gestión interna del equipo de investigación y algunos factores estructurales. El análisis de la información procedente de las entrevistas se realizó a través del diseño de un sistema de categorías que combinó las variables previamente establecidas (deductivas) con otras de carácter emergente (inductivas). Se empleó el programa MAXQDA y toda la información organizada en códigos deductivos e inductivos se procesó conjuntamente. Las categorías y códigos de estudio pueden analizarse en la Tabla 1.

4. RESULTADOS

La situación de las mujeres investigadoras en Ciencias Sociales en las dos universidades del estudio es reveladora, ya que del total de los 158 grupos de investigación competitiva en Ciencias Sociales existentes en Cataluña las mujeres dirigen sólo 64, es decir el 38%. Las disciplinas con mayor presencia de mujeres en la dirección de los equipos de investigación son, por este orden: Economía (20 directoras), Educación (15 directoras), Derecho (12 directoras), Psicología (7 directoras) y Geografía (6 directoras). A continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos que han sido organizados mediante el sistema de categorías y códigos identificados en la fase de análisis.

I. Sobre los factores individuales todas las entrevistadas consideran como factor determinante en la gestión de grupos de investigación determinados rasgos personales. Uno de los más concurrentes es el

“amor por el saber”, un sentimiento que las ha acompañado durante toda su trayectoria:

“Siempre he sido muy curiosa. Siempre he querido saber, siempre he intuido que sé poco y

que continúo queriendo saber más. Yo supe desde muy pequeña que quería investigar y en esta trayectoria” (Alicia, Ciencias de la Educación).

I. Factores individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses • Desarrollo profesional • Familia
II. Factores de relación	<ul style="list-style-type: none"> • Influencias • Dinámicas del grupo
III. Factores de liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión formativa • Selección de personas • Delegación • Gestión del grupo
IV. Factores estructurales	<ul style="list-style-type: none"> • Departamentos • Financiación • Burocracia • Evaluación

Tabla 1. Categorías y códigos para el análisis de las entrevistas

Otro factor destacado es considerar la investigación como un elemento prioritario y principal en su desempeño profesional:

“Para mí la investigación ha sido siempre lo más satisfactorio, realmente me apasiona. Nosotros en el área de Historia (del Derecho) trabajamos en archivos y a mí es lo que me gusta, escribir, publicar e investigar. Y siempre lo he visto relacionado con mi trabajo, con mi carrera profesional, para mí es la parte fundamental” (Pilar, Ciencias Jurídicas).

También destaca la importancia otorgada al apoyo y motivación proveniente del núcleo familiar, especialmente de los padres y poder desarrollar ciertas capacidades personales que facilitan la labor investigadora; por ejemplo: perseverancia, insistencia y tenacidad.

“La perseverancia es un valor importantísimo, y cuando digo perseverancia digo “no dejarse vencer por el fracaso” es una cosa que tendríamos que asumir, yo puedo fracasar una vez, dos veces, mil veces, pero a la mil uno lo sacaré” (Montserrat, Ciencias Empresariales).

Destacan de forma muy especial la apertura a líneas de trabajo y equipos de instituciones extranjeras. Generalmente, las estancias en centros universitarios del extranjero les han permitido construir una red de contactos y una apertura a nuevas formas de hacer.

“Acabé en el año 1979, en aquella época se hacía tesina, por lo que hice la tesina aquí. Posteriormente, me fui a hacer un doctorado a la Universidad de Stamford, y entonces mi primer trabajo en Estados Unidos, lo empecé en el año 1987. Estuve allá hasta 1998, año en el que me hicieron otra oferta y me fui a Londres, donde estuve cuatro años más” (Consuelo, Ciencias Políticas).

En el análisis intensivo de las transcripciones aparece la importancia que le dan a poder contar con algún colega de mayor edad y con una trayectoria académica consolidada que ejerza un ascendente sobre la propia investigadora y que realice funciones de asesoramiento. En este aspecto, sorprende

que la mayor parte de las entrevistadas declaren haber tenido un mentor académico varón:

“Es muy importante tener una pauta institucionalizada y una persona que sea clave cuando tu eres joven para decirte: el camino es este, porque éste es el que yo he seguido, éste es el que me ha ido bien y éste es el que la academia reconoce, y por tanto el camino es éste. En la Universidad, como en todos los sitios, tener un referente que te indique los pasos es muy importante” (Sonia, Sociología).

En relación a las dinámicas internas del grupo las líderes destacan que buscan a la vez cierta afinidad académica y personal con todo su equipo, valorando muy positivamente que se establezcan buenas relaciones entre el personal más veterano y el novel. Consideran que es esencial una relación basada en el respeto y la confianza mutua ya que un buen clima es fundamental para el éxito de la investigación.

“Intentamos que a la gente le gusten las cosas, que trabajen con ilusión. Hay factores que se corresponden con valores que a mí me gustan: que se identifiquen con nuestra facultad o centro, que den valor a la amistad y a la solidaridad, con sentido del humor y a la vez que disfruten con el trabajo” (Amparo, Ciencias de la Educación).

II. Sobre los factores que caracterizan su liderazgo destaca la perspectiva formativa de los grupos. Las entrevistadas consideran la formación como un elemento facilitador de la producción científica. Además, reconocen que se preocupan por la formación de todo el personal del equipo y, muy especialmente, de los que se encuentran en período de formación pre doctoral. La supervisión de las tesis doctorales y el acompañamiento en los primeros años de vida académica son factores especialmente considerados por las investigadoras en Ciencias Sociales.

“Yo creo que la gente aprende en el día a día. Si tú eres capaz de transmitir las cosas, implicar a la gente en la gestión, la organización, la investigación; la gente emprende, obviamente. Yo tengo un grupo excelente, la gente joven aprende; y pienso que una de las cosas

importantes es no pensar que contigo se acaba el mundo, es decir, para mí una cosa clave es formar, y para formar tienes que implicar y que delegar responsabilidades, y yo hay cantidad de cosas que me ha dado la gente joven” (Lurdes, Ciencias Económicas).

Otro factor destacado es la voluntad de convertir al equipo de investigación en espacio de formación para todos los miembros. La formación se integra en la actividad del equipo de forma natural y cada componente del equipo puede avanzar en una temática según su nivel, capacidad y situación particular.

“Hacemos unas reuniones, unos seminarios, teóricamente semanales, que a la práctica son quincenales donde nos encontramos mínimo dos horas y nos explicamos cada uno los avances, las lecturas y las cosas que hemos trabajado. Luego discutimos e intentamos aportar algo nuevo. Yo intento animar entonces a la gente para que siga profundizando o trabajando en aquella dirección” (Juana, Ciencias Jurídicas).

Las entrevistadas no se han mostrado excesivamente preocupadas por el hecho de no haber recibido formación alguna sobre liderazgo y gestión de equipos.

“Sí, he leído bastante sobre competencias directivas. Porque es un tema que me gusta a nivel teórico y práctico y que me parece importante. Además de que es un tema en el cual la Universidad no te forma y es una faceta de la tarea académica, porque se nos pide que seamos gestores, pero no se nos forma como tales, entonces yo creo que tengo una cierta predisposición personal, pero es una pena que no te formen sobre ella” (Anna, Ciencias Políticas).

III. Sobre los factores que caracterizan la gestión interna del grupo existe una gran preocupación compartida por las investigadoras en captar talento y seleccionar también investigadores e investigadoras consolidados a sus equipos de trabajo.

“Mi gran tarea ahora mismo es buscar algún (profesor) Titular que substituya a una colega recién jubilada. No es fácil encontrar a nadie que tenga trayectoria en mi ámbito y que quiera colaborar aquí. Los extranjeros no vienen

por un sueldo miserable y el resto ya está aposentado en su Universidad. No te creas que captar talento es algo que sea fácil" (Nuria, Ciencias de la Educación).

Un elemento que interesa especialmente a todas las investigadoras participantes es la posibilidad de delegar tareas en los miembros de sus equipos de trabajo. Consideran que ellas deben actuar en la mediación de los conflictos de intereses y en procurar un clima del grupo colaborativo. Todas las investigadoras coinciden al defender un modelo de liderazgo distribuido que favorezca la producción científica y la autonomía de los miembros del equipo de investigación.

"Y en cuanto a la coordinación, normalmente la persona que propone el tema del proyecto, es quien lo coordina y entonces ya desde el primer momento se convocan a las personas que van a formar parte del grupo del trabajo, se va hablando, como en estos momentos hacer los estados de la cuestión es una tarea ya prácticamente imposible, porque no puedes saber, todo lo que se sabe sobre un campo, entonces nos repartimos la investigación de información, la reconstrucción de lo que se sabe, de que cada aspecto y se va discutiendo, pero el coordinador o coordinadora es el que tiene la responsabilidad. Para nosotros liderazgo es sinónimo de responsabilidad" (Claudia, Ciencias Empresariales).

El hecho de establecer normas de funcionamiento claras y compartidas por todos los miembros del grupo es una preocupación común entre las entrevistadas. Consideran que las reglas son fundamentales para producir un trabajo de calidad.

"Entonces una de las primeras cosas en las que insistí, cuando tomé la coordinación del grupo es que elaborásemos unas "guide lines" de actuación, y entonces hay una organización determinada, hay gente que son responsables de unas cosas, más o menos se sabe a través de quién se tienen que hacer las cosas. Si alguien quiere invitar a alguien a que venga una temporada, hay unos mecanismos para hacerlo, que consisten en (...) mi preocupación fundamental ha sido que el grupo siempre estuviese, que hubiese información, que el flujo de

información fuese muy ágil en el grupo, que no hubiese un grupito que tomase las decisiones como la coordinadora y sus (...), o algo así, esa era mi gran preocupación, y bueno iba tirando" (Concha, Sociología).

Por otra parte, las entrevistadas destacan que uno de los factores que aseguran la excelencia es el carácter interuniversitario e interdisciplinario del grupo de investigación. La dimensión internacional de la investigación se convierte en un elemento favorecedor de la producción científica al favorecer una cierta especialización del trabajo y un liderazgo compartido y claramente definido.

"Planteé que iba a haber comisiones dentro del grupo, divisiones del trabajo, con la finalidad de desconcentrar el poder, ese es un equilibrio que considero importante y se debe mantener. Es gobernar por un lado que no se te vaya de las manos, porque queda fatal decirlo así, pero si es demasiado democrático no tienes control de nada; sobre todo en mi grupo, en el que hay personas de siete u ocho universidades, tienes que tener un poco las riendas, porque si al final todo el mundo opina un poco de todo, al final es difícil llegar a acuerdos. Por eso es importante que tú sepas orientar" (Lurdes, Ciencias Económicas).

Otro aspecto que contribuye a la producción científica de los equipos liderados por mujeres es su funcionamiento interno. Muchas de las entrevistadas coinciden en la necesidad de mantener la coherencia entre las diferentes líneas de investigación aunque aseguren una cierta autonomía entre ellas:

"Yo creo que los grupos deben tener mucha flexibilidad, entender que internamente, al ser un grupo muy grande, pues no todos tienen los mismos intereses, entonces puedes ir posibilitando que cada uno vaya pidiendo sus propios proyectos y vaya teniendo juego. Para mí esa es la clave, la base, porque hay una organización, producción, proyectos, artículos y entonces es que cada uno, vaya encontrando su lugar dentro del grupo" (Marisa, Ciencias Jurídicas).

Según la opinión de algunas participantes el hecho de ser mujer puede condicionar el tipo de tareas que se asumen dentro del equipo. Identifican que hay

parámetros y lógicas socialmente aceptadas y generalizadas que afectan a la vida interna del equipo de investigación.

“Yo lo que veo en mi área, es que muy pocas mujeres manejan congresos. Casi siempre lo han hecho hombres y puede ser una cuestión de disponibilidad de tiempo, disposición que se toman claro, porque pasan más tiempo en la facultad o quizás por sus capacidades de gestión. Los Congresos aquí, casi todos son montados por hombres, además creo que les dan proyección, se dan a conocer a la galería” (María, Ciencias Políticas).

IV. Sobre los factores que caracterizan los aspectos estructurales y de organización de la Universidad actual encontramos división de opiniones. Mientras algunas de las entrevistadas consideran que el hecho de pertenecer a una organización universitaria es algo que favorece la producción científica de su grupo, otras lo consideran más bien un factor que la dificulta. Las primeras sostienen que poder convivir con otros grupos de investigación genera un estímulo a la mejora permanente; las segundas opinan que pertenecer a una estructura departamental o de facultad obliga a funcionar atendiendo a determinadas culturas claramente masculinizadas.

“En cuanto al Departamento, no me sirve para nada porque mi Departamento tiene una manera diferente de trabajar a la de mi equipo. Y por tanto eso representa para mí un obstáculo en cuanto al trabajo que desarrollamos. Las formas de gestionar la Universidad son masculinas y no favorecen a las mujeres y menos a los equipos de mujeres o liderados por ellas” (Sonia, Sociología).

En consecuencia, una de las principales preocupaciones de las directoras de equipos de investigación es la búsqueda constante de fuentes de financiación. Las entrevistadas afirman que la mayor parte del dinero proviene de proyectos obtenidos en convocatorias competitivas de la Administración Pública.

“Pues lo hacemos, porque siempre tienes un proyecto nacional, otro grupo de calidad y con

esto vamos obteniendo las ayuditas que no son para dar grandes alegrías, pero que te permiten pues comprar algo de bibliografía, material, algún viaje o estancia para los jóvenes colaboradores del equipo, realizar algún congresito, tampoco da para tanto” (Berta, Ciencias Económicas).

Las participantes coinciden en que el hecho de ser mujeres les ha acarreado más problemas que ventajas en un mundo, el de la investigación universitaria, muy masculinizado:

“Es un campo en que a pesar de que hay muchas estudiantes, muchas doctorandas y muchas mujeres iniciando la carrera, tenemos sólo 4 catedráticas en toda España que ahora están desesperadas con las oposiciones de cátedra porque tienen que estar recorriéndose toda España para los tribunales y por tanto estoy en un campo que no puedo decir que sea especialmente “friendly” para las mujeres” (Cruz, Ciencias Jurídicas).

Por todo ello, uno de los intereses que manifiestan algunas de las entrevistadas tiene que ver con la creación de redes “para mujeres” con el fin de apoyarse mutuamente.

“Las mujeres suelen establecer más redes de ayuda, porque lo han hecho siempre, y por tanto también lo trasladan y la red de ayuda siempre beneficia al grupo, y si beneficia al grupo beneficia a los individuos, pero esa es una visión que no está muy institucionalizada en la Universidad” (Fina, Ciencias de la Educación).

Los procedimientos de evaluación de la investigación son entendidos como elementos que dificultan el desempeño del equipo por ser excesivamente burocráticos y a los cuales hace falta dedicar casi más tiempo que a la propia investigación. Las formas de evaluación externa de la investigación son escasamente valoradas por las investigadoras.

“En este momento de burocratización de la Universidad lo que me preocupa no es tanto las evaluaciones de la trayectoria individual, como el aparato burocrático. Todos nos pasamos el día rindiendo cuentas, haciendo papeles y justificándolo todo. Eso me preocupa porque ahí se pierde muchísimo tiempo. El aparato

burocrático ha ganado mucho terreno”
(Milagros, Ciencias Empresariales).

Aparte de la burocracia las investigadoras también manifiestan su preocupación en relación al cumplimiento de los criterios establecidos por las actuales agencias de evaluación en relación al modelo de obtención de los sexenios de investigación:

“Pero desde el punto de vista de las trayectorias individuales y del trabajo de cada uno, no estoy muy segura que cambie mucho las cosas con unas formulas de evaluación o con otras. En este sentido no sé, porque ahora no hay quien trabaje, porque además hay que publicar, además en inglés, y además no sé en qué revista”
(Prudencia, Ciencias Jurídicas).

El actual modelo, donde la docencia y la investigación se plantean bajo mecanismos de evaluación y reconocimiento muy diferenciados, no satisface a las investigadoras. Debido a cuestiones históricas, sociales y de la propia estructuración de la investigación las académicas manifiestan tener un mayor problema de dedicación a la actividad investigadora que sus colegas varones:

“Por lo general nosotras asumimos mayores responsabilidades en docencia y, por tanto, disponemos de menos tiempo para generar los productos que el actual sistema impone en relación a la investigación” (Amparo, Ciencias de la Educación).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del total de 69 grupos SGR de la UAB en Ciencias Sociales, 24 son liderados por mujeres, y de los 89 SGR de la UB, 36 lo son por mujeres por lo que podemos concluir que no representan a la población de investigadoras en estas disciplinas. Ello podría explicar la infrarrepresentación de las académicas en los puestos de responsabilidad científica del país y además podría dificultar la visibilidad de modelos femeninos en los cuales las jóvenes investigadoras puedan referenciarse.

La percepción de las líderes de los equipos de investigación de Ciencias Sociales de las dos universidades metropolitanas del área de Barcelona dibuja una serie de rasgos característicos que podrían identificarse como un perfil propio de gestión de sus equipos de trabajo. En primer lugar, muestran mucho interés en promocionar y desarrollar el potencial de los miembros de su equipo de trabajo: valoran y promueven el entusiasmo en sus investigadores; favorecen un buen clima dentro del equipo; se ocupan de que sus colaboradores se mantengan actualizados en los temas clave de la investigación y que se formen permanentemente; actúan como mediadoras cuando se produce un conflicto de intereses entre miembros del grupo. En segundo lugar promueven la formación entre los participantes del equipo, por ello facilitan las condiciones para que sus colaboradores asistan a congresos de prestigio y presenten aportaciones. Parte importante de la financiación recibida la destinan a la formación de los miembros más noveles. En tercer lugar, aún cuando ninguna de ellas se ha formado específicamente para liderar equipos competitivos de investigación, la mayoría de investigadoras se muestra receptiva a aprender y a mejorar la dirección del grupo y su principal preocupación es conseguir que las personas del equipo puedan ser autónomas y se les puedan delegar responsabilidades. En este sentido podríamos decir que serían líderes transformadoras (Bass, 2000). En cuarto lugar, la financiación que obtienen para sostener su investigación procede mayoritariamente de convocatorias competitivas ya que las formas de vinculación más comercial y privada las consideran sesgadas todavía por desigualdades de género (Stratigaki, 2004) y lo ven un espacio de negociación más propio de sus colegas masculinos.

Por último, señalar que este estudio no es generalizable debido a la limitación de la muestra final, aunque sí podemos afirmar que sirve para radiografiar la situación de las mujeres que lideran equipos de investigación en Ciencias Sociales y, por tanto, dibuja una tendencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAUR. *Relació dels grups de recerca reconeguts per la Generalitat de Catalunya (SGR-DGR (2009-2013))*. Barcelona: Direcció General d'Universitats.
- Agasisti, T. y Catalana, G. (2006). Governance models of university systems-towards quasi-markets? Tendences and perspectives. European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28, 245-262.
- Amancio, L. (2005). Reflections on science as a gendered Endeavour: changes and continuities. *Social Science Information*, 44 (1), 65-83.
- Asmar, C. (1999). Is there a gendered agenda in academia? The research experience of female and male PhD graduates in Australian universities. *Higher Education*, 38 (3), 255-273.
- Bagilhole, B. y White, K. (2008). Towards a Gendered skills analysis of senior management positions in UK and Australian Universities. *Tertiary Education and Management*, 14 (1), 1-12.
- Ballarín, P. (1994). Los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas. En AA.VV. *Educación y Marginación Social*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Ballarín, P. (2010). Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España. *Arenal*, 17 (2), 223-254.
- Ballarín, P., Gallego, M^a. y Martínez, I. (1995): *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Bass, B.M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa. (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Botella, J. (2010). *Som diferents els de Lletres? L'avaluació de la recerca en Humanitats i Ciències Socials*. Barcelona: AQU.
- Britton, C. (1999). Supporting women in research. En S. Hatt, J. Kent y C. Britton (Eds.). *Women, research and careers*. Houndsmills: Macmillan.
- Castro, D. y Tomas, M. (2011). Development of manager-academics at institutions of Higher Education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, 65 (3), 290-307.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon
- Croser, D., Purser, L., y Smith, H. (2007). *Universities Shaping the European Higher education area*. Brussels: European University Association.
- Dean, E., Jonhson, L., Jones, G. y Lengkeek, N. (1996). *Women, research and research productivity in the post-1987 universities: Opportunities and constraints*. Nepean: University of Western Sydney.
- Del Pozo, J.M. (2010). *La evaluación del conocimiento Humanístico y Social*. Barcelona: AQU.
- Dever, M. y Morrison, Z. (2009). Women, Research Performance and work Context. *Tertiary Education and Management*, 15 (1), 49-62.
- García de León, M.A. y Cortázar Nebreda, M.L. (2000). *Profesionales del Periodismo: Hombres y mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: CIS.
- Guil, A. y Flecha, C. (2015). Universitarias en España: de los inicios a la actualidad. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 125-148.
- Harding, S. (1989). Is there a feminist method? En N. Tuana (Ed.): *Feminism and science*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hazelkorn, E. (2004). *Growing Research in New Universities*. En EUA Conference 'Managing the university community – building a Research strategy and funding it. Barcelona: EUA.
- Hirsch, E. y Gellner, D. (2001). *Inside Organizations: Anthropologists at Work*. Oxford: Berg.
- Ion, G. y Duran, M.M (2013) Successful Women Researchers in the Social Sciences: A case study of Catalan public universities. *Tertiary Education and Management*, 19 (1), 68-84.
- Izquierdo, M.J. (Dir.); Mora, E., Duarte, L. y León, F.J. (2004). *El sexisme a la UAB. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: Servei de

- Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lafferty, G. y Fleming, J. (2000). The restructuring of academic work in Australia: Power, management and gender. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (2), 257-267.
- Lucas, L. (2009). Research management and research cultures: power and productivity. En A. Brew y L. Lucas. (Eds.): *Academic research and researchers*. Maidenhead, England: McGraw-Hill International.
- MINECO (2011). *Libro Blanco. Situación de las mujeres en la ciencia española*. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia. <http://goo.gl/KgKd3l>
- McGregor, M.N., Rexam, M., Aylward, D. y Glynn, J. (2006). Factors Associated with Research Management in Australian Commerce and Business Faculties. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 59-70.
- Nkomo, S. y Hoobler, J. (2014). A historical perspective on diversity ideologies in the United States: Reflections on human resource management research and practice. *Human Resource Management Review*, 24 (3), 245-257.
- Panchón, C. (2010). *Principals problemes en l'avaluació de la recerca en Humanitats i en Ciències Socials*. Barcelona: AQU.
- Poole, M. y Langan-Fix, J. (1997). *Australian women and careers: Psychological and contextual influences over the life course*. Cambridge: Cambridge University Press
- Probert, B. (2005). I just couldn't fit it in: Gender and unequal outcomes in academic careers. *Gender, Work and Organizations*, 12 (1), 50-72.
- Sagaria, M. y Agans, L. (2006). *Gender equality in US higher education: International framing and institutional realities*. Hiroshima: Hiroshima University.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento. La universidad empresa en la producción flexible*. Barcelona: Viejo Topo.
- Smeby, S. y Try, S. (2005). Departmental contexts and faculty research activity in Norway. *Research in Higher Education*, 46 (6), 593-619.
- Soliman, I. y Soliman, H. (1997). Academic workload and quality. Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 22 (2), 135-157.
- Stratigaki, M. (2004). The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 11 (1), 30-56.
- Subirats, M. (2010). *Reflexió sobre l'avaluació de la recerca*. Barcelona: AQU.
- Tomàs, M., Duran, M.M. y Guillamón, C. (2009). La implicación de las profesoras en la gestión universitaria. *Revista de Pedagogía Social*, 16 (9), 95-104.
- Webster, B. (2001). Polish women in science: A bibliometric analysis of polish science and its publications 1980-1999. *Research in evaluation*, 10 (3), 185-194.

ARTÍCULO ORIGINAL

Eficacia de un Programa de Escritura Científico Multilingüe accesible en Entornos Personales de Aprendizaje: Competencias Metasociocognitivas y Autoeficacia Escritora

Abrahan Jiménez Baena
brancus@correo.ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN. La finalidad de esta investigación es evaluar la eficacia de un Programa de Escritura Científica Multilingüe Online (ECVM) accesible a través de la plataforma formativa *Moodle*. Para ello se aplica una metodología experimental con un diseño *pre-post* con grupo control. Se pretenden determinar, por un lado, las diferencias significativas entre competencias escritoras metasociocognitivas y la percepción de la autoeficacia escritora, ambas en español e inglés, y, por otro lado, se trata de descubrir si el conocimiento de las competencias metasociocognitivas y la autoeficacia escritora correlacionan en inglés y español antes y después de la aplicación del programa. Por último, este artículo fundamenta el diseño, implementación y evaluación de programas de escritura científicos y multilingües en la Universidad.

PALABRAS CLAVE. Programa de Escritura Científico Multilingüe, Competencias Metasociocognitivas, Autoeficacia Escritora, Entornos Personales de Aprendizaje, Estudiantes Universitarios

Effectiveness of a Scientific Multilingual Writing Program accessible in Personal Learning Environments: Metasociocognitive Competences and Self-efficacy

ABSTRACT. The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of a Scientific Writing Multilingual Online Program (ECVM) accessible via *Moodle* platform. It is applied an experimental methodology with a pre-post design with control group. It aims to investigate, on the one hand, the significant differences between metasociocognitive competences and the perception of writing self-efficacy, both in Spanish and English, and, on the other hand, trying to discover if the knowledge of metasociocognitive and self-efficacy competences correlate in English and Spanish languages, before and after the implementation of the Program. Finally, this paper builds the design, implementation and evaluation of scientific and multilingual writing programs at the University.

KEY WORDS. Scientific Writing Multilingual Online Program, Metasociocognitive Competences, Writing Self-Efficacy, Personal Learning Environments, University Students

Fecha de recepción 15/07/2010 · Fecha de aceptación 16/07/2010
Dirección de contacto:
Abraham Jiménez Baena
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación que se describe en este artículo se sitúa dentro del Proyecto de Investigación del Grupo EDINVEST, subvencionado por la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada con el título “Elaboración de materiales didácticos para el desarrollo

de competencias multilingües y tecnológicas en la composición escrita”.

El contexto social que justifica esta investigación son las nuevas demandas sociales de las sociedades occidentales para todos sus ciudadanos, especialmente en momentos de crisis, cuya última finalidad es fomentar la movilidad profesional. Por otra parte, el enfoque pedagógico que fundamenta esta investigación es la interculturalidad en el aprendizaje de las competencias metasociocognitivas y de la autoeficacia escritora (Myhill y Fisher, 2010), cuya finalidad es fomentar la participación social y política. Este contexto social y enfoque intercultural exige la formación de los ciudadanos en competencia multilingüe y tecnológica.

2. ANTECEDENTES Y FINALIDAD

Desde los años 90 han surgido investigaciones centradas en el desarrollo de la composición escrita (Schultz y Fecho, 2000; Sperling y Freedman, 2001; Nystrand, 2006) entendida como el fruto de diversidad de procesos procedimentales, condicionales, afectivos y socioculturales relacionados entre sí, entre los cuales existen núcleos de conexión, y de éstos con el texto (Arroyo y Hunt, 2011).

Concretamente a escala europea, y tras la reforma universitaria promovida por el Plan Bolonia, se ha destacado la necesidad de desarrollar la competencia escritora, lo que ha provocado cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes y en su enseñanza por parte de los profesores (Dysthe, 2007). Debido a que esta nueva consideración de la escritura va unida a un mundo altamente tecnologizado, diversos

autores como MacArthur (2006) han centrado su interés en la promoción de las tecnologías informáticas para su enseñanza, apoyadas con aplicaciones de *e-learning* como *Moodle*. Por lo tanto, la Universidad debe asumir la responsabilidad de desarrollar en los discentes la competencia escritora en Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Cleaveland y Larkins, 2004) y, especialmente, cambiar la percepción de los discentes hacia la escritura dentro de unas exigencias científicas y académicas.

Esta especial inquietud por la comunicación escrita deriva, por un lado, de su uso privilegiado en las tecnologías de la información y comunicación (Starke-Meyerring, 2009; Kress y Bezemer, 2009); por otro, procede de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones en las que se ha comprobado que los estudiantes encuentran dificultades al expresarse por escrito en cualquier lengua (Salvador, 2005).

Existen diferentes modelos cognitivos, lingüísticos (Flower y Hayes, 1981) y socioculturales que explican el proceso escritor (Bazerman, 2008). Concretamente, el *Modelo Metasociocognitivo* (Arroyo, 2009) entiende que la escritura en cualquier idioma es un proceso social y metacognitivo en el que se integran de forma regulada diferentes competencias escritoras (planificación, transcripción, revisión, autocontrol...). Se trata de un modelo explicativo global que pretende orientar los diseños didácticos de la escritura, especialmente en los contextos tecnologizados y multiculturales, los cuales caracterizan las sociedades del siglo XXI (Arroyo, 2005).

Se viene comprobando que la aplicación de programas de escritura en Educación Primaria y Educación

Superior mejora el conocimiento de la autoeficacia y las competencias escritoras (Page-Voth y Graham, 1999; García y Fernández, 2008), así como la calidad del texto escrito (García y Fidalgo, 2004). Coherente con estas investigaciones y con el Modelo Metasociocognitivo se han elaborado programas de escritura científica en la Universidad (Arroyo y Jiménez-Baena, 2013) para promover de forma integrada y simultánea el aprendizaje procedimental, condicional, afectivo y sociocultural escritor.

En una investigación reciente, Arroyo, Jimenez-Baena y Martínez-Sánchez (2014) han demostrado que la aplicación de un seminario de escritura científica multilingüe accesible en PLE permite mejorar la percepción de la autoeficacia en español e inglés, y se confirma la relación de la autoeficacia con el conocimiento de competencias escritoras metasociocognitivas. Sin embargo, este estudio presenta claras limitaciones respecto al tamaño muestral (n=18), control de variables sociodemográficas como edad, sexo y nivel de competencia lingüística y carece de grupo control.

Ante este panorama de la investigación, en este artículo se tratará de diseñar, implementar y evaluar un programa de escritura científica multilingüe, superando las limitaciones metodológicas de la investigación anterior, homogeneizando y ampliando significativamente la muestra de estudio, y cuya principal novedad es la posibilidad de analizar la variabilidad de las puntuaciones obtenidas y descubrir si existe correlación en la percepción de la autoeficacia escritora y de las competencias metasociocognitivas en español e inglés antes y después de la aplicación del programa.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Para lograr el fin propuesto se persiguen los siguientes objetivos:

1. Analizar las puntuaciones medias y su variabilidad en la muestra analizada sobre la percepción de la autoeficacia escritora y competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

2. Descubrir las relaciones y diferencias entre la percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

Las hipótesis que han guiado este estudio son:

H1. La percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas correlacionan, en español e inglés, antes y después de la aplicación del programa.

H2. Existen diferencias significativas en los resultados *pretest* y *posttest* sobre la percepción de la autoeficacia escritora, en español e inglés.

H3. Existen diferencias significativas en los resultados *pretest* y *posttest* sobre el conocimiento de competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

4. METODOLOGÍA

Para el logro de los objetivos se han aplicado las estrategias, procedimientos, instrumentos y diseño metodológico que describimos a continuación.

4.1. Contexto y muestra

A través de un muestreo incidental (Mayorga y Ruiz, 2002) se seleccionaron 110 estudiantes

universitarios de primer curso del Grado de Educación Primaria del año académico 2013-2014 en la Universidad de Granada.

Inicialmente, se realizó un contrabalanceo para asegurar que ambas muestras estaban constituidas por el mismo número de sujetos de la misma edad, sexo, nivel de estudios y conocimiento del idioma extranjero (inglés). Sin embargo, debido a que algunos estudiantes decidieron no participar libremente en la fase 3º del experimento, la muestra quedó constituida finalmente por 71 individuos en el grupo experimental y 39 en el control.

La diferencia de sujetos en ambas muestras queda justificado estadísticamente debido a que ambas presentaron una proporción similar de hombres y mujeres ($X^2(1)=0,401$, $p=0,527$), y la edad de los sujetos la tomamos como covariable a la hora de realizar los análisis estadísticos.

4.2. Diseño

El diseño de este estudio es *pre-post* con grupo control (medidas repetidas). Se emplearon instrumentos de recogida de datos y de análisis cuantitativos para un mayor conocimiento de los casos analizados como se muestra en la Tabla 1.

Instrumentos	Pretest 1fase	Posttest 3fase	Idioma	Datos	Análisis empleado
Escala de Autoeficacia Escritora	EA1 ¹	EA2 ²	Español	Numéricos	Estadísticos
	SS1 ³	SS2 ⁴	Inglés		
Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura	CM1 ⁵	CM2 ⁶	Español	Numéricos	Estadísticos
	MQ1 ⁷	MQ2 ⁸	Inglés		

1 y 2 Escala de Autoeficacia Escritora en español en el *pretest* y *posttest*

3 y 4 Escala de Autoeficacia Escritora en inglés en el *pretest* y *posttest*

5 y 6 Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura en español en el *pretest* y *posttest*

7 y 8 Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura en inglés en el *pretest* y *posttest*

Tabla 1. Diseño de la investigación cuantitativa

En nuestra investigación tuvimos en cuenta las siguientes variables:

* Variables dependientes (V.D): puntuación en los instrumentos de recogida de datos.

* Variables independientes (V.I): tiempo (*pretest/posttest*); idioma (inglés/español); y grupo (experimental/control).

* Variables controladas (V.C): género, nivel de estudios, dominio del idioma extranjero-inglés y titulación académica.

* Covariable (C.O): edad.

4.3. Procedimientos

Los estudiantes que siguieron el ECVM lo hicieron a través de la plataforma Moodle como parte práctica de la materia de didáctica: *Teoría y Práctica de la Enseñanza del currículum formativo* del Grado de Maestro de Primaria. Los discentes que se adscribieron lo hicieron de forma voluntaria. El grupo control siguió una metodología monolingüe sin apoyos virtuales, aplicando el método de exposición colectiva y trabajo individual.

Las características metodológicas de ECVM se describen a continuación.

4.3.1. Programa de Escritura Científico Multilingüe

El Programa de Escritura Científico Multilingüe, disponible en la plataforma Moodle, se organiza en 24 sesiones y combina diferentes métodos didácticos:

a) Método de Graham y Harris (2005), para la enseñanza de estrategias escritoras, cuyas fases son: a) ejemplificación y discusión, b) memorización de los pasos que se van a seguir, c) aplicación con apoyos visuales, y d) aplicación de forma independiente.

b) Modelo de enseñanza de Featonby (2012). De acuerdo con este modelo, el docente revisa toda la información disponible para analizar lo que han aprendido los estudiantes y lo que precisan para continuar con sus aprendizajes.

c) Modelo-CCT (Arroyo, 2009: 13) que combina técnicas de trabajo colaborativo e individualizado, con apoyo de aplicaciones tecnológicas de *e-learning*, como los foros, el *chat*, los cuestionarios y los correos. Una de las principales novedades de este modelo es

que enseña competencias y habilidades que pueden aplicarse a la escritura en diferentes idiomas: estrategia IPAC (Introducción, Premisa, Argumentación, Conclusión), sistema de categorías de macroestructura textual, plantillas de planificación, organización y revisión de ensayos científicos, entre otras.

4.4. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos que se aplican en esta investigación son una *escala de estimación*, para determinar la percepción de la autoeficacia escritora, y un *cuestionario sobre competencias metasociocognitivas*, ambos en español e inglés.

4.4.1. Escala de autoeficacia escritora

Para medir la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés se empleó la escala de Graham, Schwartz y MacArthur (1993) adaptada por Salvador y García (2005). Esta incluye 10 ítems sobre autoeficacia escritora en los que el estudiante debe expresar su acuerdo, siendo 1-20 (nunca) el valor más negativo y 80-100 (siempre) el valor más positivo. La Tabla 2 reproduce parte de esa escala.

Ítems	Procesos/ Competencia
1.- Cuando escribo un ensayo ¿me resulta fácil encontrar ideas?	Procedimental.
2.- Cuando escribo un ensayo ¿me resulta fácil organizar mis ideas?	Condiciona
3.- Cuando el profesor nos manda escribir un ensayo, ¿el mío es uno de los mejores?	Sociocultural
4.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil definir la premisa?	
5.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil demostrar con razones, contra-razones y citas la premisa?	
6.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil escribir sin parar?	
9. Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil identificar errores y corregirlos?	

Tabla 2. Escala de autoeficacia escritora

4.4.2. Cuestionario Metasociocognitivo de Competencias Escritoras

El procedimiento para elaborar este cuestionario fue el de grupo de discusión mediante entrevistas cognitivas previas elaboradas por Graham y Harris (2005) y Salvador (2005). Posteriormente, este

cuestionario fue validado interjueces (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2013). Los 20 ítems que lo componen permiten extraer información sobre las competencias metasociocognitivas, según el modelo metasociocognitivo de la escritura. El estudiante expresó su acuerdo, siendo 1-20 (nunca) el valor más negativo y 80-100 (siempre) el valor más positivo. La Tabla 3 reproduce parte de ese cuestionario.

Ítems/operación escritoras	Procesos/Competencia
2.- Antes de escribir un texto hago algunas tareas previas	Procedimental.
3.- Antes de escribir un texto decido la forma de ese texto y si voy a incluir componentes audiovisuales	Condiciona/ Sociocultural
4.- Cuando estoy escribiendo utilizo normas de ortografía y puntuación; construyo frases y párrafos con concordancia y cohesión. Además lo uno todo con nexos	
5.- Cuando estoy escribiendo, aplico un determinado código lingüístico en el que escribo y manejo adecuadamente los recursos que utilizo	
6.- Cuando termino de escribir un texto ¿cambio palabras, frases, párrafos?	
7.- Cuando termino de escribir un texto ¿cambio los aspectos formales y/o audiovisuales del texto?	
18.- Cuando escribes ¿utilizas algún truco o estrategia que hayas descubierto para que el texto te salga bien?	

Nota: Adaptado de *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita*, por Arroyo, R., 2009, p. 272-274.

Tabla 3. Cuestionario Metasociocognitivo sobre Competencias Escritoras

4.5. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos numéricos (cuestionarios y escalas) se aplicaron los siguientes estadísticos: media, desviación típica, prueba de Shapiro-Wilks, prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, prueba t de Student para comparar las medias de muestras relacionadas, junto con la

prueba de Levene para la igualdad de varianzas, y correlación de Pearson.

Se utilizó el programa estadístico SPSS 21.0 con un nivel de significación del 5%.

5. RESULTADOS

Seguidamente se presentan los resultados de esta investigación.

5.1. Puntuaciones medias en las escalas de autoeficacia y el cuestionario de competencias metasociocognitivas, en español e inglés

Según los resultados presentados en la Figura 1, para todas las escalas y cuestionarios se obtuvo una mayor puntuación y menor variabilidad en el *post-test*. Asimismo, se observa que las puntuaciones medias *post-test* del grupo experimental en las escalas y cuestionarios son superiores con respecto a las del grupo control.

Los datos indican que el grupo experimental y control obtuvieron mejores puntuaciones medias *post-test* en EA (719,90) y en CM (1.560,32) con respecto a SS (686,01) y MQ (1.541,91). En el grupo control, las puntuaciones *post-test* del CM (1347,9) fueron también superiores con respecto a las de MQ (1.284,4); sin embargo, las puntuaciones del EA (641,4) no fueron superiores con respecto a SS (641,5).

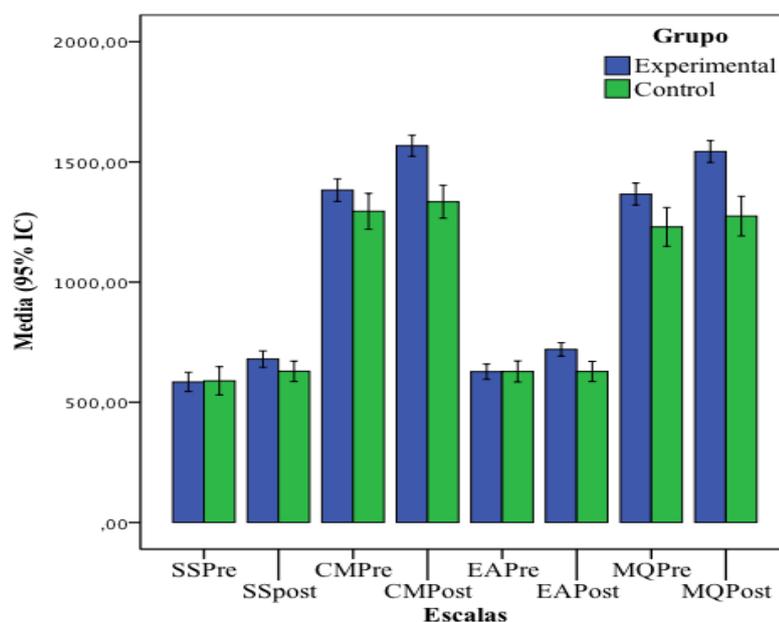


Figura 1. Media de los cuestionarios y escalas de evaluación en español e inglés

5.2. Correlaciones en la autoeficacia escritora y competencias metasociocognitivas

La Tabla 4 muestra las correlaciones por escala, tiempo y grupo (relación, media, desviación típica y tamaño muestral) en la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés. Se aprecia que existen correlaciones significativas para el

grupo experimental y control en ambas escalas, para el *pre* y *post-test*, en español e inglés. Sin embargo, la correlación es más fuerte para todos los cuestionarios y escalas en el grupo experimental. Por lo tanto, se confirma la hipótesis H1: *La percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas correlacionan, en español e inglés, antes y después de la aplicación del programa.*

Escala/ cuestionarios	Tiempo	GRUPO							
		Experimental				Control			
		r	M	DT	N	r	M	DT	N
SS	PRE	,695**	602,155	160,597	71	,530**	602,432	155,298	37
	POST		686,014	137,503	71		641,579	119,515	38
CM	PRE	,540**	1.387,224	183,042	67	,480**	1.274,545	203,338	33
	POST		1.560,324	177,449	68		1.347,889	209,463	36
EA	PRE	,585**	640,915	131,603	71	,508**	629,865	114,331	37
	POST		719,901	118,117	71		641,359	121,264	39
MQ	PRE	,674**	1.374,866	187,808	67	,642**	1.226,152	218,240	33
	POST		1.541,913	185,877	69		1.284,351	244,854	37

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones en la autoeficacia y competencias metasociocognitivas

5.3. Diferencias significativas en la autoeficacia escritora en español e inglés

Realizamos pruebas de normalidad Shapiro Wilks para cada grupo de preguntas (con gl.=62). Debido a que las escalas y cuestionarios presentaron una distribución normal en el *pre* y *post-test*, se realizó la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas (con gl.=N-1).

Las pruebas de Shapiro-Wilks indicaron que no podemos rechazar, a

un nivel de significación del 5%, que los totales de las escalas presentaran distribuciones normales (Tabla 5). La prueba t de Student para comparar las medias de muestras relacionadas indicaron que existieron diferencias significativas entre el *pre* y *post-test* para el grupo experimental, confirmando la hipótesis H2: *Existen diferencias significativas en los resultados pretest y posttest sobre la percepción de la autoeficacia escritora, en español e inglés.*

Grupo	Instrumentos	S-W	t	gl
Experimental	SSPre	0,97	-5,97**	70
	SSpost	0,96		
	EAPre	0,98	-5,82**	70
	EAPost	0,97		
Control	SSPre	0,83	-1,41	35
	SSpost	0,89		
	EAPre	0,95	-0,62	36
	EAPost	0,96		

Tabla 5. Prueba de normalidad Shapiro-Wilks (S-W) y Prueba t de Student de las escalas de autoeficacia escritora

5.4. Diferencias significativas en las competencias metasociocognitivas, en español e inglés

El estadístico de Shapiro-Wilks indicó que no podemos rechazar, a un nivel de significación del 5%, que los totales de los cuestionarios de competencias metasociocognitivas presentaran distribuciones normales (Tabla 6). La prueba t de Student para

comparar las medias de muestras relacionadas arrojaron que existieron diferencias significativas entre el *pre* y *post-test* solamente para el grupo experimental, confirmando la hipótesis H3: *Existen diferencias significativas en los resultados pretest y posttest sobre el conocimiento de competencias escritoras metasociocognitivas en español e inglés.*

Grupo	Instrumentos	S-W	t	gl
Experimental	CMPre	0,99	-8,47**	64
	CMpost	0,99		
	MQPre	0,99	-9,05**	65
	MQPost	0,99		
Control	CMPre	0,98	-1,70	31
	CMpost	0,96		
	MQPre	0,99	-1,60	32
	MQPost	0,89		

Tabla 6. Prueba de normalidad Shapiro-Wilks (S-W) y Prueba t de Student de los cuestionarios de competencias metasociocognitivas

6. CONCLUSIONES: DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECCIÓN

Gracias a los procesos de diseño, aplicación y análisis se puede concluir que:

* El programa de escritura científica multilingüe mejora la percepción de la autoeficacia y el conocimiento sobre competencias escritoras metasociocognitivas escritoras en español e inglés (objetivo 3).

* Existen relaciones y diferencias significativas en la percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés, antes y después de la aplicación de Programa de Escritura Científica Multilingüe Online.

Los resultados de este estudio (objetivo 2) coinciden parcialmente con las investigaciones de Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013), ya que con una muestra reducida (n=18) los estudiantes sólo mejoraron su percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés. Esto puede indicar que con muestras de estudio más amplias, y analizando la composición de ambos grupos de estudiantes (experimental y control) a fin de controlar y verificar la homogeneidad de los mismos, les permite mejorar sus competencias metasociocognitivas en español e inglés. También se confirma que para todas las escalas y cuestionarios se obtuvo una mayor puntuación y menor variabilidad en el *posttest* (objetivo1). Además, se señala que los estudiantes mostraron un mayor aumento de competencias escritoras en

inglés; sin embargo, en nuestra investigación se confirma que los estudiantes expresaron un mayor aumento de sus competencias escritoras y autoeficacia en español, lo cual se explica porque, al ser su lengua materna, su competencia inicial era mayor y no se controlaron variables socio-demográficas como la edad, el sexo, el nivel de estudios y la procedencia de los estudiantes.

Además, esta investigación señala, en consonancia con los estudios Heidi, Xiaolei, Ying y Akawi (2009), Kemmer (2010), Featonby (2012) y Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013), un descubrimiento interesante: las correlaciones en la autoeficacia escritora y en el conocimiento de competencias metasociocognitivas son más altas en inglés que en español, de lo que se puede deducir que para los estudiantes universitarios en Entornos Personales de Aprendizaje de la escritura multilingüe, la percepción de la autoeficacia escritora es una variable de motivación (Can y Walker, 2011) que incide con mayor intensidad en el conocimiento de competencias metasociocognitivas en la lengua no nativa.

Para finalizar, es importante señalar que, aunque las conclusiones de esta investigación se establecen para estudiantes universitarios, éstas podrán ser adaptadas a todos aquellos sujetos que dispongan de un nivel de conocimiento de la escritura equivalente a los alumnos de Bachillerato, adultos, posgraduados...

Los conocimientos científicos derivados de este estudio serán de utilidad para la validación empírica de un modelo explicativo sobre el desarrollo escritor que relaciona competencias metasociocognitivas, afectivas, socioculturales y lingüísticas de la escritura, validación teórico-

práctica de instrumentos de evaluación de las competencias escritoras y autoeficacia escritora en la Universidad en diferentes idiomas, y para la validación práctica de un modelo didáctico para la enseñanza del ensayo científico multilingüe en la modalidad *e-learning*.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo R. (2005). Estrategias didácticas para la enseñanza de la metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales. *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 31-50.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Natívola.
- Arroyo, R., y Gutiérrez-Braojos, C. (2014). *Instrumentos para evaluar competencias escritoras multilingües*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Arroyo, R. y Hunt, C.I. (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1), 19-38. <http://www.SocialSciences-Journal.com>
- Arroyo, R. y Jiménez-Baena, A. (2013). Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad. En B. Vigo y J. Soriano (Coords). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pp. 927-939). [CD]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Arroyo, R., Jimenez-Baena, A. y Martínez-Sánchez, E. (2014). *Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Bazerman, C. (Ed.). (2008). *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Can, G. y Walker, A. (2011). A Model for Doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research High Education*, 52, 508-563.

- Cleaveland, M.C. y Larkins, E.R. (2004). Web-based practice and feedback improve tax students' written communication skills. *Journal of Accounting Education*, 22, 211-228. DOI:101016/j.jaccedu.2004.08.001
- Dysthe, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 32 (2), 237-252.
- Featonby, A. (2012). The Use of the "Teaching as Inquiry Model" to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing. *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- García, J.N. y Fernández, R. (2008). Cambios en la autoeficacia en escritura después de una intervención en estrategias cognitivas en estudiantes con dificultad de aprendizaje: el rol mediador del género en la calibración. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 414-432.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (3), 281-297.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005). *Writing better*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., Schwartz, S.S. y MacArthur, C.A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Heidi, L.A., Xiaolei, W., Ying D. y Akawi, R.L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-300. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151
- Kemner, L. (2010). The Impact of Intrusive Advising on Academic Self Efficacy Beliefs in First-Year Students in Higher Education. *Dissertations. Paper 151*. Recuperado de: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Writing in a Multimodal Word of Representation. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand y J. Riley (Eds). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:167-181). London: Sage.
- Mayoraga, M.J. y Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreros utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 1-8. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_2.htm. Consultado en 25/04/2014
- McArthur, CH. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. En C.A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 249-261). New York: Guilford Press.
- Myhill, D. y Fisher, R. (2010). Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp.11-27). New York: Guilford Press.
- Page-Voth, V. y Graham, S. (1999). Effects of Goal Setting and Strategy Use on the Writing Performance and Self-Efficacy of Students With Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 230-240.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp.15-44). Archidona: Aljibe.
- Salvador, F. y García A. (2005). Metodología de la Investigación. En F. Salvador (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Schultz, K. y Fecho, B. (2000). Society's child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.
- Sperling, M. y Freedman, W. (2001). Research on Writing. En V. Richardson (Ed). *Handbook of research on teaching*, (pp. 370-389). Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association.

Starke-Meyerring, D. (2009). The Contested Materialities of Writing in Digital Environments: Implications for Writing Developments. En R. Bear, D. Myhill, M.

Nystrand y J. Riley (Eds.). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 506-525). London: Sage.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Hayes Jacob, H. (Ed.) (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea, S.A. de Ediciones. Serie: Educación hoy estudios. Madrid. 190 págs. ISBN: 978-84-277-2047-3

María M. Álvarez-Lires
lires@uvigo.es
Xabier Álvarez-Lires
xabieral@uvigo.es

Universidad de Vigo

Fecha de recepción 16/03/2015 · Fecha de aceptación 13/04/2015
Dirección de contacto:
María M. Álvarez Lires
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

El libro que aquí se reseña es una obra compleja, que requiere diferentes miradas para su análisis, pues aborda desde elementos curriculares “clásicos”, objeto de las diferentes didácticas, hasta la integración de las redes sociales y de las TIC en todas las áreas y disciplinas de manera crítica. A través de sus páginas se puede seguir una suerte de viaje exploratorio, a lo largo de los currículos estadounidenses actuales y de diversas experiencias innovadoras, que tienen un horizonte: ¿cómo preparar al alumnado para vivir y desarrollarse en el siglo XXI?

En síntesis, se trata de “diseñar un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio” y, en consecuencia, el aprendizaje del siglo XXI necesita imaginación, coraje y carácter práctico; dichos aspectos se ejemplifican a través de innovaciones progresistas y prácticas que se están llevando a cabo en EEUU y

en otros países que, en opinión de la editora, que compartimos, merece la pena conocer y examinar. Para ello, no duda en partir de un conjunto de preguntas provocadoras sobre la situación actual para, acto seguido, adentrarse en el proceloso océano de los mitos que configuran nuestra visión de la escuela –hábitos, creencias y tradiciones, referidas a metodologías, evaluación, estructura de los centros educativos, papel docente o aprendizaje– y responden a modelos mentales que es necesario modificar. Asume que el cambio necesario de modelos acerca de lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo lo evaluamos implica, forzosamente, una perturbación y aboga, entre otros aspectos, por el desarrollo del pensamiento crítico *versus* reproducción del saber o, sobre todo, por enseñar para que el alumnado se haga preguntas *versus* conocer las respuesta “correctas”.

El barco explorador del currículo zarpa cargado con un conjunto de preguntas. Durante las escalas que realiza en cada uno de los puertos del recorrido, las personas que lo tripulan

descienden, examinan experiencias reales y regresan al navío con propuestas y nuevas preguntas. Aunque el viaje tiene lugar a través de Estados Unidos, muchas de las experiencias que se analizan, así como los interrogantes y dilemas, críticas y conclusiones, podrían aplicarse perfectamente a la situación actual de nuestro país y a la implantación de la LOMCE.

Las preguntas de partida son provocadoras y estimulantes al mismo tiempo:

¿Para qué año está preparando a sus estudiantes? ¿Para 1973, 1995?

¿Puede decir con sinceridad que el currículo prepara a sus estudiantes para 2020 o 2030?

¿Les prepara para hoy?

¿Está sustituyendo metodologías antiguas por herramientas nuevas para comunicar y compartir, o el uso de las TIC es un “acontecimiento”?

¿El currículo prepara para el futuro o se centra primordial, y dolorosamente, en las próximas evaluaciones oficiales basadas en libros de texto, tal vez, anticuados?

Parte de que una mayoría de docentes quiere mejorar su actuación profesional en el aula y comparte la idea de enseñar para el siglo XXI, pero no sabe cómo hacer las cosas de manera diferente. Existe, nos dice Heidi Hayes Jacobs –una experta internacional en el estudio y desarrollo del currículo– una necesidad imperiosa de revisión formal, colectiva y sistémica, pero hay que tener en cuenta que cada elemento del currículo requiere un enfoque diferente, aunque todos los elementos básicos – contenidos, habilidades o destrezas, competencias y evaluación– interaccionen entre sí. En este sentido,

relata su experiencia en un distrito escolar rural. Manifiesta que para cambiar el modelo resulta útil llevar a cabo un proceso de revisión partiendo de las evaluaciones hasta alcanzar un compromiso curricular escrito, compartido por todo el personal docente, que implica también un compromiso individual. Integrado directamente con el ciclo de revisión propuesto, se debe abordar el debate sobre las competencias básicas para el siglo XXI, revisándolas, analizándolas y proponiendo orientaciones prácticas para su aplicación en las aulas. Pero, advierte, el trabajo *intencional* de identificar nuevas opciones para abordar los cambios es un buen punto de partida, mas es necesario avanzar.

El barco viajero realiza ahora una escala en la actualización de los contenidos y la tripulación desciende dispuesta a indagar, pues la investigación está en el centro de la acción educativa. ¿Qué contenidos deben mantenerse? ¿Cuáles deben eliminarse? ¿Qué contenidos han de crearse? ¿Cómo se pueden organizar, en disciplinas o de forma interdisciplinar? ¿Quién los debe seleccionar, personal especializado, estudiantes, conjuntamente? Propone empezar por una revisión de las disciplinas partiendo, como siempre, de un conjunto de preguntas, complementarias de las anteriores:

En la disciplina sometida a revisión, ¿qué cuestiones y estudios de casos son oportunos para el colectivo estudiantil? ¿Qué se está estudiando en el campo de las ciencias experimentales? ¿Qué se está tratando de construir en las ingenierías? ¿Qué se está descubriendo en historia? ¿Qué formas se están generando en literatura? ¿Qué están diciendo las obras de arte?

Y, todavía, ¿las opciones interdisciplinares son ricas, naturales y

rigurosas? Cuando se encuentran vínculos y posibilidades de integración entre materias, el foco debe situarse en temas relevantes y dinámicos para la investigación. De esta manera, una revisión y actualización de los contenidos curriculares será útil para el alumnado, pero también para el desarrollo profesional del profesorado y su práctica de aula.

La siguiente escala de nuestro barco se realiza en lo que la autora denomina “reinventar y reconciliar estructuras escolares”. La tripulación desciende nuevamente y descubre que la inmensa mayoría de las escuelas cuenta con una duración del curso escolar, unos horarios, unas agrupaciones de estudiantes, una organización del profesorado y un tipo de edificios que son iguales a aquello que existía a finales de la década de 1890. En la indagación se examinan las limitaciones de tiempos, espacios y agrupamientos, para acabar proponiendo nuevas versiones del espacio físico y del espacio virtual. No siempre es posible cambiar las estructuras físicas, pero siempre lo es el utilizarlas para otro tipo de aprendizajes en el aula e, incluso, en los patios de recreo o en auditorios y bibliotecas. Además, siempre existen opciones en el espacio virtual, como la creación de redes o plataformas de colaboración y comunidades de aprendizaje de estudiantes, de profesorado, de familias y miembros de la comunidad educativa, combinando los tiempos de aprendizaje formal con tareas interesantes. En este sentido, existen experiencias productivas de conexión de las escuelas con centros de diferentes países, con otras comunidades o con entidades como la NASA, por poner un ejemplo relevante.

Con el bagaje acumulado en las escalas anteriores, autores y autoras de

los capítulos comprendidos entre el cinco y el trece desgranar y analizan sus experiencias desde un pensamiento crítico y transformador de la educación, guiándonos en un viaje apasionante hacia un diálogo, un debate y unas acciones específicas para su consideración en todos los niveles educativos, invitándonos a participar en la elaboración del *Currículo XXI*. Sumémonos, pues, a la tripulación y sigámosles a través de las palabras de Heidi Hayes Jacobs:

Stephen Wilmarth hace hincapié en dos puntos críticos: primero, ha expresado cómo la tecnología está alterando la misma naturaleza de la pedagogía. En pocas palabras, no podemos esperar “pensar lo mismo” sobre la enseñanza cuando el hecho de enseñar ha cambiado espectacularmente a causa de las herramientas tecnológicas y el acceso a la información. Segundo, ha creado un programa de enorme éxito para reunir la innovación tecnológica, el intercambio internacional y las competencias de trabajo orientadas al futuro. Estudiantes de Connecticut trabajan con estudiantes de China mediante un proyecto de aprendizaje propio del siglo XXI.

Globalizar el currículo es la fuerza impulsora que está detrás del brillante trabajo de Vivien Stewart, vicepresidenta de la Asia Society y responsable de educación. No solo pone de manifiesto con agudeza la necesidad de una reconceptualización completa de los aspectos que debe contemplar la educación global, sino que trabaja sobre su visión con la investigación y la creatividad.

Tim Tyson con su notable trabajo como director de la Mabry Middle School, en Cobb County (Georgia, EE.UU.), debe inspirar liderazgos del siglo XXI para observar cómo han de dirigirse los esfuerzos de mejora de la escuela destinados a modificar su cultura para que “haga

irresistible el aprendizaje”. Su ejemplo y su práctica muestran cómo reemplazar lo viejo por lo mejor de lo nuevo.

Frank W. Baker es un periodista de televisión, con gran experiencia, que ha estado elaborando herramientas curriculares para la alfabetización mediática durante los últimos años. Resulta sorprendente que un medio, sin duda potente –la televisión–, no se mencione formalmente en los estándares estatales. ¿Cómo podemos ayudar al alumnado a que se convierta en consumidor crítico de los *media* si no trabajamos en el aula sobre el alfabetismo mediático? Esto no es únicamente cometido de la familia, porque quienes educamos no nos limitamos al alfabetismo impreso. El enfoque está probado y es sólido.

David Niguidula es un pionero en el desarrollo del porfolio digital, que está revolucionando nuestra forma de acceder al aprendizaje y a cómo el alumnado puede construir su propio aprendizaje. El estado de Rhode Island requiere ahora que cada estudiante elabore un porfolio digital que demuestre que forma parte del material recopilado. Su trabajo está empezando a revolucionar la evaluación.

Jaimie Cloud ha dedicado su carrera profesional a la construcción de un currículo que apoye la sostenibilidad y el entendimiento global. El Cloud Institute for Sustainability Education, con sede en Nueva York, ha elaborado un currículo fácil de utilizar en cualquier aula. Sus viajes y su trabajo en países en desarrollo y su innovador equipo infunden realidad y pasión a este proyecto curricular.

Alan November siempre se ha adelantado a su tiempo. Cuesta recordar que expresiones como Internet o BlackBerry no aparecían en las conversaciones normales al comienzo de los años 90. Alan era capaz, ya entonces, de ver el tren que venía y quería montarse en la locomotora. Todavía sigue. Con humor y perspicacia, comenta sus puntos

de vista acerca de cómo hay que reconfigurar las escuelas.

Comenzando por su experiencia de clase como profesor de física de High School en Carolina del Sur, Bill Sheskey parte del punto de vista de estudiantes con destrezas tecnológicas. Con una energía y una creatividad extraordinarias, Bill ha desarrollado estrategias directas para ayudar a sus colegas a emplear herramientas digitales con el alumnado, y señala que muchos de los recursos que pueden ayudar al profesorado están a su alcance, tales como *software* libre y herramientas de código abierto. El conjunto de estudiantes está acostumbrado a muchas de esas herramientas y puede actuar de instructor si dejamos que nos guíe: el uso de redes sociales en educación puede ser una buena práctica para construir comunidades de aprendizaje.

¿Qué disposiciones y actitudes mentales nos ayudarán a introducirnos en los nuevos tiempos que nos traen nuevos retos? Nuestra búsqueda requiere que consideremos nuestros aspectos más humanos, psicológicos [...] al mirar al futuro. Con sus meditados y productivos modelos, revelados en *Habits of Mind*, Bena Kallick y Arthur Costa nos acompañan con años de sabiduría acumulada. No solo nos aconsejan sobre qué rasgos se deben priorizar en nuestro alumnado, sino también sobre los rasgos que debemos cultivar para actuar sobre el diseño del currículo.

Finalmente, como colofón del viaje, se nos propone empezar una nueva singladura:

Creen –la editora, autores y autoras– que se necesita, en los niveles local, comunitario, estatal, nacional y global, una discusión abierta, y que las acciones que se propongan estén ancladas en una respuesta franca a los retos contemporáneos. Todo ello requiere reflexionar y responder a nuevas preguntas:

¿La práctica y la organización curriculares del programa de su escuela están diseñadas para abordar lo que más interesa a sus estudiantes o discurren como de costumbre? ¿El departamento de educación de su país está empeñado deliberadamente en una planificación estratégica a largo plazo para el alumnado o está comprometido con la función de cancerbero al viejo estilo y con currículos arcaicos? ¿Las organizaciones y corporaciones globales se limitan a estar de acuerdo con generalidades o buscan soluciones específicas para abordar problemas educativos mundiales? ¿Los estándares de aprendizaje suponen una innovación o, más bien, un retroceso a los años 50 del siglo XX, en el mejor de los casos?

Estamos ante un libro cuyos análisis y propuestas, progresistas y críticas, no pueden dejar indiferente a nadie. Su lectura es muy recomendable para ayudar a deconstruir viejos mitos con rostros pretendidamente nuevos, cuya amenaza en forma de leyes se cierne sobre nuestro sistema educativo y, sobre todo, se encamina a destruir intencionadamente los niveles de equidad que se habían conseguido en los últimos cuarenta años. Repensar la educación, deconstruir viejas creencias y, sobre todo, innovar de manera crítica y reflexiva, son algunas de las tareas a las que nos debemos enfrentar quienes creemos en la acción transformadora de la educación.

Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 (Edición digital disponible en Amazon)

Laura Touriñán Morandeira

lauratourinan@gmail.com
laura.tourinan@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción 03/12/2014 · Fecha de aceptación 03/02/2015

Dirección de contacto:

Laura Touriñán Morandeira
Facultad de Geografía e Historia
Universidad de Santiago de Compostela
Plaza da Universidade, 1
15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Dónde está la educación es la cuestión que ha acompañado al profesor Don José Manuel Touriñán López, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, a lo largo de su dilatada carrera profesional y a la que

da respuesta en su última obra. *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, tiene detrás de su contenido la experiencia de un autor que lleva 40 años ejerciendo como docente universitario y que ha publicado más de 250 trabajos académicos y 30 libros. Su trayectoria académica, que ha sido reconocida a nivel nacional e internacional y seleccionada en rasgos biográficos para formar parte de publicaciones europeas y americanas, avala el reto que supone responder con rigor disciplinar a la pregunta.

La pregunta *dónde está la educación* tiene una respuesta directa en este libro, tal y como se puede apreciar directamente en la contraportada del mismo, donde el autor afirma: (la educación está) donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos –no de la nada, pero creamos–. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la

Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna común (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención se construyen ámbitos de educación y se integran las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes –actores y autores– de nuestros propios proyectos. Y todo esto se fundamenta desde la Pedagogía en este libro.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. También es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extraer los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. En este libro no se define otra vez más el concepto educación a partir de la recopilación y reflexión sobre anteriores definiciones de corte nominal, etimológico o sinonímico;

tampoco basta para el autor con conciliar o confrontar doctrinas de las múltiples corrientes en torno a los diversos significados recopilados. Este trabajo va más allá: el punto de partida es el establecimiento de los criterios para la definición real de educación y este autor avanza hasta la definición real de educación, fundada en los rasgos propios de carácter y sentido inherentes al significado de educación, asumiendo la comprensión del funcionamiento de los elementos estructurales de la intervención y las relaciones de valor vinculadas a la actividad común interna del que se educa y del que educa.

Así, la actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. De este modo, el concepto de educación queda demarcado en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación” para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido, inherentes al significado de “educación”. El carácter, determinante del significado, proviene de la

complejidad *objetual* de “educación”. El sentido, que cualifica el significado, proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Atendiendo al carácter y al sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido permanente, territorial, cultural y formativo.

Partiendo de la definición como objetivo de cada uno de los conceptos clave planteados por el autor y mediante el uso de lenguaje técnico específico del área, nos invita a replantearnos el significado de la Pedagogía y su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención, que hacen posible la construcción de ámbitos de educación, atendiendo a la actividad común interna de las personas.

El profesor Touriñán prueba que, desde la Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación: conocer, enseñar y educar son conceptos distintos; desde esta tesis la obra justifica y crea conocimiento pedagógico y herramientas para la construcción de ámbitos de educación. En este libro se argumenta, prueba y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana.

Por otra parte, cabe destacar también que, incluso tratándose de una obra de gran desarrollo y contenido intelectual, su lectura implica desde un primer momento al lector. Su autor solicita de éste una participación activa para enfrentarse a los problemas de la tarea educativa vinculados a los ejes estructurales de la intervención: conocimiento, función pedagógica, profesión, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios.

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

* Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.

* Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.

* Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto, de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etc., según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

* Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

* Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación.

* Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa.

* Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación.

* Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural.

* Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación.

* Qué hacemos para construir un ámbito educativo.

Esta obra proporciona los medios para avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los componentes estructurales de la intervención pedagógica. Este proceso permite dar a

la Pedagogía el lugar que le corresponde y esto significa que hay que entender los elementos estructurales de la intervención, la construcción de ámbitos educativos y la educación de las dimensiones generales de intervención, en tanto que manifestaciones de la acción educativa concreta.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real. Y a esa tarea se dedica gran parte del contenido del libro.

Por último, no quisiera cerrar estas líneas sin destacar que en esta obra del profesor Touriñán hay cabida para la elección del tipo de lectura que deseamos hacer sobre el contenido. Estructurado en 10 capítulos, esta obra puede ser abordada desde cinco formas alternativas y complementarias de lectura:

1. La lectura de los capítulos primero y último aislados, proporciona al lector una visión de conjunto del contenido del libro.

2. También la lectura conjunta de la introducción y de las consideraciones finales de cada uno de los 10 capítulos aporta al lector una visión global de la obra, pero enlazada desde los principios de la intervención pedagógica.

3. Es posible realizar una lectura más analítica, vinculada al índice general y a los índices de cada capítulo, dado que el título de cada uno de los epígrafes constituye una formulación de la tesis que se defiende y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido, haciendo

referencia a fuentes bibliográficas multidisciplinares amplísimas y totalmente actualizadas (más de 800 referencias bibliográficas distintas son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía).

4. Resulta muy didáctica y aclaradora la lectura realizable a partir de los 83 cuadros conceptuales que resumen el contenido de las tesis que se construyen en este libro.

5. Por último y quizá la más importante, el autor propone una lectura en el sentido más clásico: el estudio completo de la obra, desde su inicio hasta el final. Este último método permite la lectura sucesiva y progresiva de los capítulos, lo cual permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna para construir ámbitos de educación.

Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención es, por todo lo

anterior, una obra de lectura no sólo recomendable, sino necesaria para todos aquellos con inquietudes e intereses en la Pedagogía y en la Educación, independientemente de su condición de investigadores, estudiantes, padres, profesionales o aficionados vocacionales. Cualquier lector puede hallar en este libro respuestas a sus preocupaciones intelectuales sobre la educación, pues es una creación sólida, rigurosa y completa, cuyo contenido estructurado convierte la obra en un referente que está dando sus frutos en la Pedagogía española e iberoamericana. En este sentido conviene destacar la creación, desde la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), de la Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (RIPEME) que coordinará el profesor Touriñán para propiciar trabajo acorde con los postulados formulados en su obra (http://xornal.usc.es/xornal/acontece/2014_12/noticia_0003.html)

Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común internay elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2 (Edición digital disponible en Amazon)

Ramón Mínguez Vallejos

rminguez@um.es

Universidad de Murcia (España)

La puesta en circulación de este libro del insigne pedagogo español Dr. D. José Manuel Touriñán López, que es catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela con más de 40 años de servicio, supone un acontecimiento pedagógico de primera magnitud. No sólo por lo extenso, con más de ochocientas páginas escritas, sino también por el esfuerzo titánico de construir un modelo teórico de la educación o, más sencillamente, por el intento de establecer el conocimiento propio de la Pedagogía para contribuir al éxito de la tarea educativa. Nos hallamos ante uno de los retos más importantes de la Pedagogía: el de configurar un cuerpo de conocimientos acerca de la educación en todas sus dimensiones y adjetivaciones. Con la edición de este extenso texto, nos encontramos pues ante el reto de saber qué significa educar en su actividad común y de los elementos estructurales que la identifican.

Esta obra responde, en palabras de su autor, a la profunda preocupación que le ha acompañado a lo largo de su carrera académica de fundamentar cómo se justifica que un acontecimiento o acción sean educación” (pp. XV). A pesar de que ha habido notables esfuerzos a lo largo de la historia de la educación y del pensamiento

pedagógico en dar respuesta a dicha preocupación, sin embargo no es frecuente encontrar hoy entre los profesionales de esta área de conocimiento una dedicación tan intensa como fructífera hacia la reflexión y la explicación de los procesos educativos, a la defensa del conocimiento de la educación y a dilucidar, del modo más riguroso y sistemático posible, una perspectiva coherente e integradora de los elementos estructurales que la componen. Es una obra de madurez creadora que nace precedida de la prolífica y dilatada producción bibliográfica de este autor durante varias décadas: más de 250 artículos y 33 libros son argumentos más que suficientes para afrontar tan importante reto pedagógico.

El punto de partida de sus reflexiones acerca de la educación se sitúa en la idea básica de saber lo que es educar, de discernir la actividad educativa de la que no lo es y de definirla en sus rasgos estructurales de significado para llegar a entenderla en su funcionamiento. El significado del título de la obra “Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención” es la respuesta concreta a ese punto de partida.

Debe señalarse que el primer capítulo del libro consiste en un análisis teórico de los términos que están relacionados con la educación para delimitar su significado. En este análisis se abordan los diversos modos de definir la educación, “con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios de definición” (p. 4). El autor se apoya en postulados de la filosofía del lenguaje para descubrir el significado real que se le confiere a la educación. De ahí que realice un análisis etimológico, de sinónimos y según la finalidad de la actividad educativa para saber y poder decir qué es educación. No siempre las actividades realizadas en educación son realmente educativas. Así, por ejemplo, convivir no es educar porque hay modos de vivir con los demás que no educan; o también, la acción de comunicar por sí sola no es educar, si el proceso de comunicación sólo se limita a la transmisión de un mensaje sin que por ello se busque la finalidad de educar. Aunque pueda resultar obvio, es necesario reservar el término de educación a aquellas acciones que cumplan con los criterios de uso común y se defiendan lo que sea específico de la educación como la adquisición de un repertorio de conductas para que el educando pueda desarrollar un proyecto de vida valiosa.

Es precisamente desde aquí donde nuestro autor comienza su trabajo más original, brillante y novedoso. Desde el capítulo segundo hasta el décimo, pretende avanzar en los componentes estructurales de la mentalidad pedagógica; es decir, la de construir el pensamiento (el “círculo visual propio” como decía Herbart) que nos permita justificar que la actividad indicada como educativa sea realmente educativa si cumple con unos determinados criterios. Cuando hablamos y hacemos educación el acento pedagógico se pone

en diversas adjetivaciones que responden a distintas perspectivas, bien sea de los agentes (educación familiar, educación social,...), del proceso (formal, no formal,...), del producto pretendido (artística, literaria, física,...), o de los medios (audiovisual, rítmica,...). Son modos de abordar la educación desde distintas perspectivas del conocimiento pedagógico, pero siempre debe prevalecer la tarea de discernir, definir y entender “dónde está” realmente la educación. A fin de cuentas, lo que trata es de fundamentar las pautas de explicación, comprensión y transformación de la acción educativa desde principios de investigación pedagógica. Principios que sirven a la vez para dar razón específica de la tarea educativa, como también para generar hechos y decisiones pedagógicas que correspondan con la acción educativa concreta y programada.

Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto *educación*. Y en este sentido, la pregunta *dónde está la educación* tiene una respuesta directa en este libro: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividades comunes: pensamos, sentimos, queremos, hacemos, etc. Esas actividades las utilizamos para educar bajo unas condiciones determinadas. No hay educación en abstracto, fuera de un tiempo, de un espacio y con personas concretas. Por ello educar siempre es circunstancial, en un aquí y en un ahora, es acción dirigida a unos sujetos-educandos. Mientras que cualquier tipo de acción no es educación, sin embargo, sólo las acciones con capacidad de influir y producir transformaciones deseables (valiosas y conformes a la dignidad del ser humano) pueden ser

admitidas como educativas. En Pedagogía existe un amplio conocimiento *acerca de* la educación, pero el reto pedagógico consiste en convertir ese conocimiento *en* educación. Los profesionales de la Pedagogía están obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de la acción educativa frente a cualquier forma de acción humana no educativa. Y es urgente el avance de la reflexión pedagógica en lograr que el conocimiento ilumine la acción educativa, porque no basta con sólo conocer para actuar de modo educativo.

De los 10 capítulos reunidos en este libro, el primero está dedicado al fundamento de la definición. Cuando se dice que queremos definir algo, es necesario saber de qué se habla; en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar solamente, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de la educación. Educar es desarrollar las competencias (capacidades, habilidades y disposiciones) adecuadas de cada educando para el logro de los valores establecidos en las finalidades educativas de cada cultura y época histórica, utilizando para ello los medios convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades disponibles.

Los ocho capítulos que median entre el primero y el último están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la acción educativa: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, producto de la educación y medios. De todos estos elementos nacen principios de intervención educativa que están vinculados a cada uno de los elementos

estructurales que configuran la acción y la mentalidad pedagógica.

En conjunto, cada capítulo mantiene la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo anterior y anuncia lo que se va a tratar. El desarrollo de cada capítulo está marcado por varios epígrafes y sub-epígrafes que, modo de frases-guía, establecen las amplias y acertadas argumentaciones del contenido. Y para hacer más fácil la comprensión del texto, el autor ha incluido hasta un total de 83 cuadros que sintetizan y relacionan las ideas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales resumen el pensamiento construido en el capítulo y dan cuenta de los principios de intervención educativa.

El primer y el último capítulo facilitan una visión global de lo contenido en el libro. Otra lectura posible puede realizarse a través de los cuadros insertos entre sus páginas. Tales cuadros, por gentileza del autor, contribuyen a identificar con meridiana claridad las tesis fundamentales defendidas. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo una lectura de la introducción y de las consideraciones finales de cada capítulo; de este modo, es posible obtener una visión rápida y enlazada de los principios de intervención pedagógica. Hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al general, porque el título de cada uno de los epígrafes constituye una formulación de la tesis que se defiende y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido, haciendo referencia a fuentes bibliográficas multidisciplinares amplísimas y totalmente actualizadas (más de 800

referencias bibliográficas distintas son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía). Es posible además la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna para construir ámbitos de educación.

Esta lectura sucesiva y progresiva nos permite viajar, como se dice en el capítulo décimo, del método al modelo a través del programa con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, justificando las siguientes tesis:

1. La educación es un problema de todos en el que el reto es hacer asumir la responsabilidad individual y corporativa de educar, sin renunciar a las competencias de las instituciones implicadas. Ni los padres pueden hacer dejación de su responsabilidad educativa, ni la escuela o los profesionales de la educación tienen que sustituir la labor educativa de la familia, salvo que la familia no cumpla con dicha labor.

2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan lo mismo. Responden a modos de intervención que deben asegurar la competencia del educando para que sea capaz de elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a responder a las exigencias que se plantean en cada situación vital.

3. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la pedagogía es la construcción de ámbitos de educación. Y eso quiere decir que se

interviene de manera que una determinada influencia sea educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como *ámbito de educación*. El ámbito de educación convierte el área de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.

4. Los rasgos que definen a la educación, conceptual y operativamente, quedan integrados en los fines educativos y deben ajustarse al contexto socio-histórico concreto del educando. No es posible educar siempre igual y del mismo modo. Cada sujeto educando y cada contexto determinada el modo específico de educar.

5. En la relación educativa se hace compatible la acción de educar y el conocimiento de la educación, de modo que cada acción educativa es la respuesta a la pregunta de qué actividades educan y en qué consisten para que sean consideradas *educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo.

6. La actividad es el principio dinámico de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencias valiosas para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.

7. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Cada educando percibe la acción del profesor como determinante externo de su conducta y actúa en consecuencia

para educarse. Los primeros medios que se utilizan para educarse son las funciones internas de elegir y comprometerse con lo que hay que aprender. Y para saber que algo educa, es necesario ejecutar, interpretar y expresar. El educando debe conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora de lo aprendido. No hay otro modo de educarse.

8. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones *recursivas* que descargan las carencias y superan, de alguna manera, las limitaciones.

9. Analizar la educación como conocimiento y como acción con significación propia implica el cultivo de una reflexión independiente cuya disciplina es la Pedagogía. Por ello, esta área de conocimiento genuino de la educación debe generar hechos y decisiones con sentido profesional. Es posible reivindicar la profesionalización de la Pedagogía porque posee la

capacidad de fundamentar, comprender y dar explicación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

En definitiva, el libro *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, es una obra de lectura necesaria para los interesados en la pedagogía y en la educación, ya sean investigadores, estudiantes, padres, profesionales o aficionados vocacionales. Todos pueden encontrar en esta obra un conjunto de respuestas a sus preocupaciones intelectuales y prácticas. Este libro aporta un cambio fundado en el modo de hacer Pedagogía general y hay una sólida innovación en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa. Es un libro sólido y riguroso en sus argumentaciones, cuya lectura invita a pensar y hacer la educación de otro modo, a comprender con lenguaje técnico el significado de la Pedagogía y su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención y de la construcción de ámbito.

**Touriñán López, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora. 382 págs.
ISBN: 978-84-8408-796-0**

María Pilar Moragón Arias

mariapilarmoragon@uvigo.es

Universidad de Vigo

Fecha de recepción 22/03/2015 · Fecha de aceptación
17/04/2015

Dirección de contacto:

María Pilar Moragón Arias

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 Pontevedra

De nuevo tenemos ante nosotros un gran libro del profesor José Manuel Toriñán, que complementa y profundiza trabajos recientes de su autoría, ya reseñados en las páginas de esta revista, como *Teoría de la Educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica* (2012) (en colaboración con R. Sáez Alonso) y *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención* (2014), referido en este mismo número. De su riguroso y certero análisis, de su capacidad para transmitir y clarificar conceptos y términos pedagógicos, de su alto nivel intelectual que lo coloca en la cumbre la Pedagogía española e iberoamericana, poco más podemos decir de lo que ya apuntamos en otras ocasiones, y probablemente nos quedaríamos cortos en su ponderación. Sí indicar que cada nueva aportación es un acierto, un paso adelante, una valiente y elevada muestra de la capacidad de trabajo y de reflexión de este autor contemporáneo fundamental.

Como él mismo ha indicado en diversas ocasiones, la preocupación por

el concepto de educación ha sido y es el *leitmotiv* de su extensa e intensa actividad docente e investigadora, a lo que ya dedicó su tesis doctoral en su día y posteriormente sus numerosas publicaciones en forma de libros y artículos para buscar una respuesta que permitiese entender *qué es el conocimiento de la educación y qué cosas hacen que algo pueda ser considerado educativo*. Por eso, el libro, como en alguna ocasión expresó el autor, está pensado y construido “para hablar de estas cosas y de conceptos tales como: definición nominal y real de educación, rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal”. Las mismas actividades que utilizamos para educar lo hacen también para otras actividades de otros ámbitos, y cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede, no obstante, ser transformado en un proceso de influencia educativo. El significado de la educación está, por tanto, vinculado al conocimiento de la educación que solo será válido si sirve para educar. “Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender” (p. 72).

La pregunta clave del libro es, de nuevo, *dónde está la educación* y la motivación básica es la *Pedagogía mesoaxiológica*, es decir, la Pedagogía que valora la experiencia cultural y la convierte en *ámbito* de educación: la Pedagogía crea el medio o ámbito de educación para permitir transformar la información en conocimiento y el conocimiento en acción. La Pedagogía es mesoaxiológica, doblemente *mediada*: por el medio o ámbito de educación que se construye y relativa a aquellos instrumentos o *medios* que se crean y usan en cada ámbito como elementos de intervención.

El trabajo se articula en ocho capítulos ordenados de manera que fundamentan la relación entre el concepto de educación y la Pedagogía mesoaxiológica. A través de ellos se profundiza en “el carácter, el sentido, el significado de educación y la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, junto con la relación educativa, la función pedagógica y la intervención que siempre debe estar ajustada a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada” (p. 14). Sus títulos son lo suficientemente expresivos del contenido: *A la búsqueda de criterios de definición. De la etimología al significado* (cap. 1); *La relación educativa es un concepto con significado propio vinculado al carácter de la educación* (cap. 2); *La educación intercultural es cualificación del significado de educación vinculada al sentido de la educación* (cap. 3); *Concepto de educación y construcción de ámbitos: confluencia de significado y orientación formativa temporal en la arquitectura curricular* (cap. 4); *La educación para el desarrollo de los pueblos: un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria y una orientación formativa*

temporal necesaria (cap. 5); *La función pedagógica: identidad, diversidad, especificidad y complementariedad. La búsqueda de competencias adecuadas para educar* (cap. 6); *Dónde está la educación: a propósito de la pedagogía mesoaxiológica* (cap. 7); y *Una aplicación de la pedagogía mesoaxiológica: la educación artística como ámbito de educación* (cap. 8). En cada capítulo, las ideas esenciales aparecen condensadas en una introducción y unas consideraciones finales que agilizan la lectura y permiten avanzar previamente a una mayor profundización de los contenidos en cada apartado desarrollado.

El libro incluye además 41 cuadros, elaborados como mapas conceptuales significativos y clarificadores, lo que constituye una sana costumbre del autor para facilitar la comprensión del texto. La sola lectura y asimilación de los cuadros por sí mismos bastaría para hacerse una idea clara del objetivo de la obra y desde luego de su contenido. Como siempre, una amplia selección de referencias bibliográficas actualizadas completa el trabajo que marca una línea de desarrollo coherente con toda una trayectoria vital de acercamiento, análisis, intensa reflexión y difusión de conocimiento profundo del autor sobre la Educación.

No quiero terminar estas líneas – que no dan más que una idea general del magnífico trabajo reseñado; lo fundamental es leerlo y empaparse de sus valiosas enseñanzas– sin hacer alusión a algo que me parece gratificante: la dedicatoria del autor “a mis alumnos, que se esfuerzan estudiando y reconocen el valor de lo enseñado y de lo aprendido para su formación y para su profesión”. No es habitual, antes al contrario, encontrar en libros de Educación y Pedagogía, la alusión el “esfuerzo” como “cultura”

necesaria para el aprendizaje (también para la enseñanza) y al reconocimiento del valor de lo enseñado y lo aprendido. Sea bienvenida, por tanto, esta nueva y brillante aportación del profesor

Touriñán al bagaje bibliográfico imprescindible que fundamenta y nutre nuestra necesidad de comprender la Educación.

**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.